

**Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Azcapotzalco**

Licenciatura en Sociología

*La educación desde la perspectiva
sociológica*

**Trabajo terminal en la modalidad de portafolio
que para obtener el título de Licenciado en
Sociología presenta:**

Nahúm Castillo Rodríguez

Asesor: Dra. Norma Ilse Veloz Ávila

**Sinodales: Dra. Margarita Olvera Serrano
Dr. Romualdo López Zárate**

Diciembre, 2006

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL

<i>Seminario I: Importancia de la familia como agencia socializadora en Emile Durkheim, Max Weber y Talcott Parsons</i>	14
Introducción	16
1.- Educación y familia en Emile Durkheim	17
2.- Educación y Familia en Max Weber	21
2.1.- Educación en la familia: acción social, relación social y proceso fundamental en el mantenimiento del orden social	23
3.- Educación y familia en Talcott Parsons	25
3.1.- Importancia de la familia dentro del fenómeno amplio de la socialización	26
3.2.- Mecanismos (y contenidos) de la socialización primaria	27
Conclusiones	30
Bibliografía	31

<i>Seminario II: Alcances y limitaciones del plan de estudios vigente en el nivel primaria en México, frente a las nuevas tecnologías y los objetivos planteados por el Programa Nacional de Educación 2001-2006</i>	33
Introducción	34
1.- Recapitulación histórica de los cambios curriculares en primaria (1917-1992)	37
2.- El marco general de la modernización educativa a partir de 1992	41
2.1.- Plano político y socioeconómico	42
2.2.- Plano de la descentralización de la educación	42
2.3.- Plano pedagógico	43

3.- Plan de estudios vigente en primaria	44
3.1.- Modalidad del mapa curricular	44
3.2.- Estructura del plan de estudios vigente	44
3.3.- Mapa curricular y objetivos por asignatura	45
4.- La problemática del plan de estudios de primaria dentro del ProNaE 2001-2006 y su relación con el plan de estudios vigente desde 1993. Análisis comparativo	48
5.- Análisis de la relación entre el plan de estudios vigente y las nuevas tecnologías educativas (programa Enciclomedia)	50
Conclusiones	52
Bibliografía	53

Seminario III: El Sistema de Educación Superior en Chile:

<i>Una aproximación descriptiva</i>	55
Introducción	57
1.- Desarrollo histórico de la Educación Superior en Chile	58
2.- Estructura Del Sistema de Educación Superior en Chile	60
3.- Instituciones Públicas e Instituciones Privadas de E. S. en Chile	62
3.1.- Características	62
3.2.- Comparación Chile-México	63
4.- Matrícula de Educación Superior en Chile	64
4.1.- Expansión y cobertura/ comparación	64
4.2.- Feminización de la matrícula/ comparación	65
5.- Financiamiento a la Educación Superior en Chile	66
Conclusiones	67
Bibliografía	69

<i>Seminario IV: Las formas de estar como elementos de identidad en alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Iberoamericana</i>	71
Introducción	73
1.- Definición de la situación	75
2.- Justificación del análisis de las <i>formas de estar</i> como elementos que denotan la identidad y metodología para el análisis	76
3.- Marco Teórico	78
4.- Acercamiento inicial a la situación	80
4.1.- UAM-Cuajimalpa	80
4.2.- Universidad Iberoamericana	81
5.- Análisis comparativo de las formas de estar como elementos que denotan la identidad en alumnos de la UAM y de la UIA	82
Conclusiones	85
Bibliografía	86
 <i>Seminario V: Educación y Reproducción Social: propuestas teóricas</i>	 87
Introducción	89
1.- El debate Micro-Macro	90
2.- La propuesta de Karl Marx	91
3.- La propuesta de Antonio Gramsci	92
4.- La propuesta de Louis Althusser	93
5.- La propuesta de Baudelot y Establet	94
6.- La propuesta de Basil Bernstein	96
7.- La propuesta de Pierre Bourdieu	99
Conclusión	101
Reflexión: violencia simbólica en el plan de estudios de Historia propuesto por la RIES en el nivel secundaria en México	101
Bibliografía	106

<i>Seminario VI: El currículum escolar: características, enfoques y actores principales</i>	107
Introducción	109
1.- Primeras consideraciones sobre el currículum	110
1.1.- Discusión currículum preactivo-currículum activo	110
1.2.- Conocimiento y currículum	111
1.2.1.- Manejo social del conocimiento	111
1.2.2.- Cambios históricos en la definición del conocimiento y del currículum	112
1.2.3.- Conflictos de definición, distribución y evaluación del currículum	114
2.-Enfoques y modelos sobre el currículum	116
2.1.- Enfoque sistémico del currículum	116
2.2.- Enfoque funcionalista del currículum	117
2.3.- Perspectiva recibida	117
2.4.- Perspectiva recibida socialmente	118
2.5.- Perspectiva reflexiva	118
2.6.- Perspectiva reestructuradora	119
2.7.- Enfoque tradicional sobre el currículum oculto	119
2.8.- Enfoque liberal sobre el currículum oculto	120
2.9.- Perspectivas radicales sobre el currículum oculto	120
3.- Alumno y docente: sujetos actuantes del currículum	121
Conclusiones	124
Bibliografía	125

<i>Seminario VII: La organización académica como un tipo particular de organización moderna</i>	126
Introducción	128
1.-Bosquejo histórico del desarrollo de las organizaciones	129
2.- Dimensión teórica de las organizaciones	131
2.1.-Los estudios sociológicos	131
2.2.-Historia de la teoría organizacional	134
2.3.-Algunos temas de análisis de la teoría organizacional	134
3.-Importancia del enfoque organizacional	137
4.- La organización académica como un tipo particular de organización	138
Conclusiones	142
Bibliografía	144

<i>Seminario VIII: La desigualdad de oportunidades educativas desde la perspectiva de la sociología de la educación</i>	145
Introducción	147
1. La desigualdad social como fenómeno histórico y sociológico	148
1.1.- Los sistemas de estratificación social y su papel en la estructura y la organización social	148
1.2.- Los sistemas de estratificación en las sociedades modernas	150
1.3.- Tipos de movilidad	151
1.4.- La desigualdad social en la perspectiva sociológica	152
2.- La desigualdad social como campo de investigación de la sociología de la educación	153
2.1.- Aumento de las oportunidades educativas en las sociedades modernas	153
2.2.- El aumento de las oportunidades educativas como factor de disminución de la desigualdad social	154
2.3.-Estudios sociológicos que niegan el papel de las oportunidades educativas como factor de igualdad social	156
2.4.- Los factores de la movilidad social	157

3.- El modelo sistémico de Raymond Boudon para el estudio de la desigualdad de oportunidades educativas	159
3.1.- Los datos no hablan por sí mismos. Siempre requieren de un contexto social e histórico de referencia.	159
3.2.- El modelo multifactorial: tres niveles de análisis	159
3.3.- Niveles de análisis y factores del modelo sistémico	161
3.4.- Factores del modelo en relación con la desigualdad de recursos culturales	163
Conclusión	165
Bibliografía	167
Anexos	168

<i>Seminario IX: Políticas de fomento al uso educativo de tecnologías de información y comunicación: teoría y práctica</i>	174
Introducción	176
1.- Las políticas públicas: teoría	177
1.1.- Conceptualización teórico-descriptiva de las Políticas Públicas	177
1.1.1.- Definición descriptiva	177
1.1.2.- Definición teórica	178
1.2.- Surgimiento del análisis de la decisión en las políticas públicas	180
1.3.- Propuestas teóricas para la mejora en las decisiones políticas	181
2.- Las políticas públicas: teoría y práctica	183
2.1.- Contextos de análisis	183
2.2.- política del uso educativo de nuevas tecnologías como indicador de calidad en <i>Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006</i> y en el <i>Programa Nacional de Educación 2001-2006</i> (ProNaE 2001-2006)	185
2.3.- Análisis de la política de fomento a las nuevas tecnologías de información y comunicación en las <i>Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006</i> , el <i>ProNaE 2001-2006</i> , y el programa <i>Enciclomedia</i>	186
2.3.1.- Objetivos	187

2.3.2.- Factibilidad	188
2.3.3.- Posibilidad	188
Conclusiones	189
Bibliografía	190
 <i>Reflexión final: El egotismo como fenómeno socioeducativo</i>	191
Introducción	193
1.- El análisis conversacional como herramienta sociológica	195
1.1.- Interaccionismo simbólico	195
1.2.- Etnometodología	196
1.2.1.- Estudios etnometodológicos sobre la conversación	197
1.3.- Justificación del análisis de un segmento de la realidad conversacional	198
2.- Consideraciones previas. Hacia una definición del egotismo como conducta individual	200
3.- Caracterización de la conversación egotista	203
3.1.- Componentes de la conversación egotista	205
3.1.1.- Estructura	205
3.1.2.- Tópicos	211
3.1.3.- Significados	211
3.2.- La conversación egotista. Definición	214
4.- Egotismo en el ámbito escolar	216
4.1.- Estudios sobre el egotismo en la escuela	216
4.2.- Egotismo conversacional en el ámbito escolar.	217
Conclusiones	220
Bibliografía	222

INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente trabajo terminal es presentado en la modalidad de carpeta o portafolio. Como tal, es el resultado de la compilación de nueve ensayos, elaborados durante los tres últimos trimestres de la Licenciatura en Sociología, correspondientes a los nueve seminarios que conforman el Área de Concentración de Sociología de la Educación. Por último, la carpeta incluye una reflexión final asociada a un tema de interés en la Sociología de la Educación.

El Área de Concentración de Sociología de la Educación está estructurada en tres ejes temáticos, cada uno de los cuales incluye seminarios específicos: El primer eje incluye el grupo de **Seminarios teóricos** (I, IV y V). Con estos seminarios se busca recuperar las bases teóricas que permiten ubicar el fenómeno de la educación en el marco de la Sociología. Al mismo tiempo, se abordan las temáticas derivadas de la relación entre educación y sociedad. Un segundo eje comprende el grupo de **Seminarios históricos y descriptivos** (II y III). Éstos tienen como objetivo ofrecer un panorama general de los elementos y características del Sistema Educativo Nacional en la actualidad. El tercer eje constitutivo del Área de Concentración de Sociología de la Educación incluye los **Seminarios de problemas selectos** (VI, VII, VIII y IX). En estos seminarios se abordan problemas propios de la Sociología de la Educación, de relevancia en el contexto del vínculo educación y sociedad.

A continuación se expone el contenido de los ensayos de cada seminario, así como la reflexión final.

Seminarios teóricos

Dentro de este grupo, el Seminario I, **Corrientes Teóricas I**, aborda las tres perspectivas clásicas de la Sociología (Emile Durkheim, Max Weber y el estructural-funcionalismo) para poder comprender los debates contemporáneos en torno al papel de la educación en la sociedad. El ensayo asociado a este seminario, titulado *Importancia de la familia como agencia socializadora en Emile Durkheim, Max Weber y Talcott Parsons*, tiene como objetivo plantear las características generales ligadas a la familia

como agencia socializadora a partir de las propuestas de los tres clásicos de la Sociología.

En el seminario IV, **Corrientes Teóricas II**, se analizan los supuestos teóricos de las corrientes no deterministas, como la etnometodología, y su aplicación en el análisis de los fenómenos educativos. El ensayo en el que se aplican los contenidos de este seminario se titula *Las “formas de estar” como elementos de identidad en alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Iberoamericana*. En este trabajo se busca plantear una posible interpretación sobre la función de las *formas de estar* como factores que denotan la identidad al interior de dos grupos de estudiantes que circunstancialmente comparten un mismo espacio educativo. Estos dos grupos son, por un lado, el de los alumnos de la UAM unidad Cuajimalpa, y por el otro, el de los alumnos de la UIA: el espacio que ambos comparten es el que es propio de uno de los dos: la Universidad Iberoamericana. Este análisis toma en cuenta las condiciones que han conducido a que ambos grupos de alumnos deban compartir un mismo espacio.

El análisis de la relación entre estructura social y sistema escolar a partir de las propuestas reproduccionistas es el tema del último seminario del eje teórico, es decir, el Seminario V, **Corrientes Teóricas III**. El trabajo ensayístico elaborado dentro de este seminario lleva por título *Relación entre educación y reproducción social: Propuestas teóricas*. De modo específico, se presentan teóricas de Karl Marx, Antonio Gramsci, Louis Althusser, Christian Baudelot y Roger Establet, Basil Bernstein y finalmente Pierre Bourdieu, respecto al ámbito específico de la educación —y los factores sociales que la conforman— como mecanismo de reproducción social.

Seminarios históricos y descriptivos

El primer seminario de este grupo es el Seminario II, **Sistema Educativo Nacional I**. Aquí se presenta un panorama general de la constitución, organización, problemas, perspectivas y participación de los actores dentro del Sistema Educativo Nacional mexicano, específicamente en los subsistemas de Educación Básica y Media.

El ensayo elaborado en este seminario se centra en el análisis de los *Alcances y limitaciones del plan de estudios vigente en el nivel primario en México, frente a las*

nuevas tecnologías y los objetivos planteados por el Programa Nacional de Educación 2001-2006. De manera concreta, en este trabajo se confrontan los contenidos y objetivos del plan de estudios vigente en primaria con los nuevos objetivos planteados por el ProNaE en materia curricular para ese nivel educativo. En esta confrontación se busca, en primer lugar, saber en qué medida el plan de estudios vigente, con sus propios objetivos definidos en 1993, se ajusta (o se complementa) con los nuevos objetivos para este rubro planteados en el ProNaE. En segundo lugar, se busca saber en qué medida el plan de estudios vigente puede ajustarse a las nuevas herramientas educativas tecnológicas; en este caso se analiza el programa Enciclomedia. Como marco contextual de este análisis, en este ensayo se presenta una recapitulación histórica de lo que han sido los diferentes cambios al mapa curricular de primaria y a sus objetivos en el período 1917-1992.

El Seminario III del grupo histórico-descriptivo, **Sistema Educativo Nacional II**, tiene como objetivo presentar los antecedentes y las características generales del sistema educativo de nivel superior en México. El ensayo elaborado dentro de este seminario se titula *El Sistema de Educación Superior en Chile: una aproximación descriptiva*. Además de la caracterización general del Sistema de Educación Superior chileno, en este trabajo se realiza una comparación de los datos que surgen de esta caracterización con información referida al sistema mexicano. Entre los rasgos sujetos a comparación se encuentran la matrícula de educación superior y el financiamiento, además del modo en que ambos sistemas se estructuran.

Seminarios de problemas selectos

Dentro de este eje, el Seminario VI, **Sociedad y Conocimiento**, se centra en analizar las formas de validación y legitimación del conocimiento desde dos enfoques: la Sociología del conocimiento y la Sociología de la ciencia, para así poder hacer una revisión de las particularidades del estudio sociológico del currículum y de los actores educativos. El ensayo elaborado dentro de este seminario es *El currículum escolar: características, enfoques y actores principales*. Dentro de este trabajo se hace una breve caracterización del currículum escolar con base en tres dimensiones generales: su origen, algunas de las

perspectivas que lo abordan, y la comparación docente-alumno en tanto actores importantes en el ejercicio del mismo.

En el Seminario VII, que se centra en la **Sociología de las Organizaciones Educativas**, se retoman las teorías de la organización y la Sociología de las organizaciones para reconocer la importancia y pertinencia del análisis de las formas típicas de organización de lo educativo. El ensayo elaborado dentro de este seminario lleva por título *La organización académica como un tipo de organización moderna*. En este ensayo se persiguen dos objetivos: en primer lugar, se busca dar un panorama general del estudio de las organizaciones; este panorama sirve como contexto y base obligada para el cumplimiento del segundo objetivo, es decir, la caracterización de la organización académica como un tipo particular de organización moderna, a partir del reconocimiento de las peculiaridades que hacen de ella una organización especial, con elementos difíciles de definir, planear y controlar.

El Seminario VIII, **Movilidad y Oportunidades Educativas**, se enfoca en el conjunto de problemas asociados a la estratificación y las clases sociales, para estudiar la dimensión de las oportunidades educativas y la movilidad social en las sociedades modernas. El ensayo que resume el contenido de este seminario se titula *La desigualdad de oportunidades educativas desde la perspectiva de la Sociología de la educación*. En él se aborda el tema de la educación, la desigualdad social y la movilidad en tres sentidos: primero, se analiza el tema de la desigualdad desde un punto de vista histórico y sociológico. Se recupera el tema de los sistemas de estratificación como elementos importantes de la organización social moderna; al mismo tiempo, se definen los tipos de movilidad y se plantean las dos propuestas sociológicas más importantes sobre desigualdad: la de Karl Marx y la propuesta por Max Weber. En segundo lugar, se trata el tema de la desigualdad, no como campo de estudio en general, sino como área de análisis de la Sociología de la educación. Se analizan las relaciones entre desigualdad social, oportunidades educativas y movilidad social. En el caso de la movilidad, se analiza si ésta debe ser explicada en términos de uno o varios factores. Finalmente, se aborda el tema de la desigualdad de oportunidades educativas desde la perspectiva de un modelo específico de análisis: el modelo sistémico de Raymond Boudon.

En lo que se refiere a los seminarios de este ejes, el Seminario IX, **Política Educativa**, es el último. Este seminario se sujeta a los principios de la Administración Pública para la comprensión de las políticas educativas como parte del conjunto de políticas sociales propias de los Estados modernos. El ensayo en él realizado se titula *Políticas de fomento al uso educativo de tecnologías de información y comunicación: teoría y práctica*. Aquí, se aborda teóricamente el problema de las políticas públicas, su definición, su importancia y sus debates, y a partir de esta base teórica se presenta un breve análisis de las políticas de fomento y uso de nuevas tecnologías de información y comunicación en la educación básica en México.

Reflexión final

Por último, este trabajo terminal se cierra con una breve reflexión: *La conversación egotista como fenómeno socioeducativo*. El objetivo de esta consideración es brindar un panorama general sobre un fenómeno que puede ser abordado desde la perspectiva de la Sociología de la educación, que podría servir como base para estudios posteriores. Específicamente, en este estudio se elabora, primero, una breve identificación del *egotismo* como *conducta individual* y, después, la caracterización de la *conversación egotista* como *fenómeno social*. Esta caracterización tiene su sustento teórico más importante en la corriente etnometodológica, que es la pionera en el análisis de conversaciones. Luego entonces, desde esta base se describen los componentes fundamentales que conforman este tipo de diálogo, para así construir una definición concreta de **conversación egotista**, que pueda dar cuenta de sus particularidades.

Teniendo en cuenta que una conversación egotista entraña un tipo de competencia entre sus participantes, el análisis de su presencia en el ámbito educativo —donde se juegan recursos valiosos que contribuyen a la formación del status— busca determinar si, como en otros ámbitos de lo cotidiano, la competencia egotista puede tomar un sentido negativo en las conversaciones sobre temas escolares; es decir, se busca exponer cómo, en la búsqueda por ganar la contienda por la autoafirmación, es posible hablar de los propios fracasos escolares cuando, contradictoriamente, esto podría dañar la propia imagen ante los demás.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Azcapotzalco

Licenciatura en Sociología

Seminario I de Sociología de la Educación
-Corrientes Teóricas I -

Mtra. Cristina Larios Malo

**Importancia de la familia como agencia socializadora
en Emile Durkheim, Max Weber y Talcott Parsons**

Nahúm Castillo Rodríguez

ÍNDICE

Introducción

1.- Educación y familia en Emile Durkheim

2.- Educación y Familia en Max Weber

2.1.- Educación en la familia: acción social, relación social y proceso fundamental en el mantenimiento del orden social

3.- Educación y familia en Talcott Parsons

3.1.- Importancia de la familia dentro del fenómeno amplio de la socialización

3.2.- Mecanismos (y contenidos) de la socialización primaria

Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo describe las características asociadas a la familia como agencia socializadora dentro de las propuestas de tres clásicos de la Sociología: Emile Durkheim, Max Weber y Talcott Parsons.

De inicio, los dos conceptos base son *socialización y familia*. Entenderemos aquí a la familia como el grupo inicial de pertenencia del individuo, y cuya base principal de existencia se halla en el parentesco biológico. La socialización se entenderá como el proceso de interiorización de pautas de conducta y valores necesarios para la incorporación de todo individuo a la vida social. Es necesario aclarar que el tipo de socialización que aquí abordaremos se limita al ámbito familiar. Por ello, nos referiremos a ella como socialización primaria o inicial.

En términos generales, las dos líneas de análisis que guían este trabajo son las siguientes: primero, el *papel de la familia dentro del fenómeno amplio y continuo de la socialización*; es decir, qué tanta importancia se le da a la familia como antecedente inmediato de otras agencias socializadoras, como la escuela o los grupos de pares. La segunda línea de análisis está centrada en los *contenidos que se transmiten en la socialización básica* (es decir, qué se enseña), y en *las maneras en que se interiorizan los conocimientos propios de la socialización primaria* (cómo se enseña).

En la revisión de la propuesta de E. Durkheim, se analizan los conceptos de educación y familia del autor. Tras estas definiciones, se plantean las dos líneas de análisis que guían el trabajo. La primera es argumentada con base en comparaciones entre educación formal y socialización en la familia. La segunda se explica en base a los tres elementos de la educación moral definidos por Durkheim.

Para el apartado dedicado a Max Weber, los criterios de argumentación del trabajo se modifican. Puesto que el autor no elaboró un estudio específico sobre educación, este apartado es una revisión conceptual de los términos de familia y educación que aparecen en esta propuesta. Ambos conceptos debieron ser “*derivados*” de otros trabajos conceptuales del autor: el concepto de *educación* que se ajusta al interés de este ensayo, deriva de la tipología de educación elaborada por Weber

(educación carismática, pedagogía cultivada, educación especializada). El concepto de familia usado aquí, deriva de los tipos de comunidad planteados por Weber. Específicamente, el tipo usado es el de comunidad doméstica. De igual forma, se argumentan las razones por las que la educación en la familia es un tipo de relación social y de hecho social.

En el discurso parsoniano vuelven a aparecer claramente definidas ambas líneas de análisis. La primera, referida al papel de la familia como agencia socializadora, aparece en las cualidades que el autor asocia a este grupo. La segunda línea es argumentada mediante la definición de los cinco mecanismos catético-evaluativos planteados por Parsons. El trabajo concluye con una breve comparación entre las perspectivas de los autores y una revisión de los alcances y limitaciones conceptuales de las tres propuestas.

1.- EDUCACIÓN Y FAMILIA EN EMILE DURKHEIM

El punto de partida para el análisis de la relación educación-familia en E. Durkheim, es el propio concepto de *educación* del autor:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño, cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto, y el medio especial al que está particularmente destinado (Durkheim, 1994: 72).

La *familia*, como agente educativo, aparece en Durkheim en la forma de una entidad separada de la sociedad política; es el medio al que uno está destinado, por lo tanto no está sujeto a elección. Dicho de otra manera, el grupo familiar representa la primera edad del niño (Durkheim, 1972).

La *educación* como proceso de socialización, se materializa en las acciones tendientes a producir el ideal de hombre que cada sociedad se representa. Tales ideales están enfocados a dos objetivos: la sociedad en general, y el grupo específico de pertenencia, en este caso la familia. Ambos, sociedad y familia, generan expectativas acerca del comportamiento individual; sin embargo, el autor es muy claro al señalar el

medio más útil de satisfacer tales expectativas: la escuela primaria, o segunda infancia, es el punto de origen a partir del cual el individuo forja su carácter moral¹. Antes de este período de la vida no hay fundamentos intelectuales o afectivos que permitan elaborar nociones y sentimientos relativamente complejos. En cambio, a partir de la segunda infancia, el individuo intelectualiza los sentimientos; es decir, les agrega inteligencia. La prioridad de la edad escolar frente a la edad familiar, puede justificarse al reconocer que Durkheim busca, con la educación escolar, la formación del niño con miras a la vida social (Durkheim, 1972). Si esto es así, cabe preguntarse, ¿cuál es el papel esencial de la familia, ahora que la preparación del niño para la vida social se centra en la escuela?

En Durkheim existe un reconocimiento muy tenue de la importancia de la socialización en la familia, al establecer que es ésta quien consolida y despierta los sentimientos domésticos básicos, es decir, los que están en la base de las relaciones privadas más simples (Durkheim, 1972). Sin embargo, no hay un reconocimiento equiparable al que el autor da a la escuela como fuente de cultura y de desarrollo moral.

Es necesario hacer aquí un breve paréntesis para revisar un segmento del discurso durkheimiano, dentro del cual se reconoce una postura menos polarizada del papel familiar dentro de la educación: en *Educación y Sociología*, Durkheim no separa de forma tajante la socialización básica y la educación formal, sino que las funde en un todo más complejo:

Es la *sociedad* (...) quien nos saca fuera de nosotros mismos, quien nos obliga a contar con otros intereses diferentes de los nuestros; es ella quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a molestarnos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. Hay más: sin el lenguaje no tendríamos ideas generales, (...) y no hay necesidad de demostrar que el lenguaje es, en el más alto grado, una cosa *social* (Durkheim, 1994: 79).

¹ Al forjar el carácter **moral**, el individuo asume un sistema de *reglas de acción* que habrán de predeterminar su conducta.

Como se ha dicho, hay un mayor grado de generalización respecto a la acción educativa en esta afirmación, dado que se hace referencia a la “sociedad” -y no a la socialización en la familia o a la educación formal- como entidad generadora de conductas. Esta generalización, sin embargo, arrebató a la *familia* su contribución esencial en la socialización: el *lenguaje*, ya que Durkheim lo define genéricamente como una “cosa social”.

Volviendo al esquema que distingue entre educación en la primera infancia y educación escolar, Durkheim separa estos dos ámbitos al tiempo que reconoce en el hombre dos seres: uno, compuesto por los estados mentales individuales o de la vida personal (es decir, la personalidad, originada en la familia), y el otro, compuesto por un sistema de ideas y hábitos mediante los cuales expresamos nuestra pertenencia a distintos grupos sociales. Es la constitución de este segundo ser, para Durkheim, el fin de la educación, la cual se encuentra poco asociada a la familia, al considerarse a este grupo como “un órgano impropio para tal función (la educativa)” (Durkheim, 1972).

Durkheim centra entonces su atención en la educación (formal) como fuente de producción del carácter moral. Para este fin, la socialización en el ámbito familiar sería sólo un escalón a partir del cual no puede haber un salto hacia la convivencia social más amplia. De esta manera, parece estrictamente necesario el paso por la escuela para completar la incipiente educación doméstica. Sin embargo, debe recordarse que la familia se ha conformado como una estructura institucional indispensable para la interiorización de conductas socialmente deseables, y por ende, para la incorporación del niño a la educación formal; por tanto, la educación formal es impensable sin el bagaje de conocimiento aportado por la familia. Además, la educación escolarizada en la infancia no implica de ninguna manera un abandono del núcleo familiar: ambas entidades coexisten, además de los grupos de pares y otros agentes.

El problema de la educación *dentro de la familia*, es decir, de las formas en que se transmite el conocimiento social en la familia, puede abordarse siguiendo los tres elementos de la educación definidos por Durkheim:

El *espíritu de disciplina* aparece junto a la necesidad de limitar las acciones, y como elemento moral, siempre implicará un alejamiento respecto a la naturaleza individual. Este espíritu está conformado por dos ejes principales: el sentido de la regularidad y el sentido de autoridad. Ambos tienen como objetivo limitar a cada momento las aspiraciones y deseos individuales (Durkheim, 1972). El espíritu de disciplina en el ambiente familiar, modera los deseos del niño, limita sus apetitos, motiva el autodomínio, y contribuye de manera esencial a formar la personalidad.

En la *adhesión a los grupos sociales*, se tiene como punto de partida la idea de que la actuación moral tiene como fin a la sociedad, o la vida en sociedad. Para Durkheim, la sociedad se refiere en este caso a distintos tipos de grupos humanos, dentro de los cuales se encuentra la familia (los otros dos a que se hace referencia son la patria y la humanidad). En la *familia* se cumplen los preceptos durkheimianos sobre la adhesión individual a una entidad distinta y mayor: Primero, el interés que sujeta al individuo a este grupo particular –como a cualquier otro–, nace del querer al grupo en sí mismo y por sí mismo, y no sólo en la medida en que sirve al individuo (Durkheim, 1972). Al mismo tiempo, la familia como grupo social es un agente de realización para el individuo en la medida en que éste se adhiere a ella (Durkheim, 1972). De modo particular la familia constituye, dentro de la impersonalidad de los grupos sociales, el entorno menos ajeno al individuo, pues en su interior los intereses son similares y los sentimientos sirven a la preservación de la existencia. Finalmente, debe señalarse que la *adhesión al grupo social* familiar y las formas en que ésta se da, son sólo un segmento dentro de la compleja red de interacciones y adhesiones que hacen del individuo un ser completo.

La **autonomía de la voluntad** implica, de inicio, una comprensión del mundo basada en el análisis de las nociones que previamente adquirimos sobre determinado segmento de la realidad. De este modo, la regulación de la conducta individual frente al mundo incluye la reflexión de experiencias anteriores y el ejercicio de la autoconciencia para evaluar dicha conducta. Así se ejerce un primer grado de autonomía (Durkheim, 1972). Igualmente, la capacidad de ejercer un juicio autónomo sobre lo que es bueno o malo, nace de la certeza que el individuo tiene sobre los fenómenos que le rodean.

Sustentándonos en la argumentación anterior, podemos decir que la autonomía de la voluntad no puede ser considerada un contenido de la enseñanza en la socialización primaria. Se trataría, en todo caso, de una reflexión más compleja posterior al conocimiento básico adquirido en la familia. Esto se justifica en la afirmación de Durkheim en el sentido de que “La *ciencia* es la fuente de nuestra *autonomía*” (Durkheim, 1972).

2.- EDUCACIÓN Y FAMILIA EN MAX WEBER

En Max Weber es difícil hallar referencias explícitas a la familia como agente de socialización, tanto en términos de los contenidos de esa enseñanza, como de la importancia que tiene la familia a nivel social dada dicha función. Sin embargo, es posible recuperar características tanto de la familia como de la educación a partir de los tipos ideales² weberianos, aunque más útil aún resulta la *flexibilidad* que ofrecen tales elaboraciones conceptuales.

En el discurso weberiano, la **familia** como grupo inicial de socialización puede asociarse a una de las formas de relación social: la comunidad³, y específicamente, a la *comunidad doméstica*. Para Weber, este tipo de comunidad se define inicialmente de la siguiente forma: “las relaciones entre padre, madre e hijos, establecidas por medio de una *comunidad sexual* duradera” (Weber, 1983: 289).

La “comunidad sexual” de la que se habla, está referida a las relaciones sexuales entre padre y madre, a las cuales se enlazan las relaciones de base fisiológica entre padres e hijos. De acuerdo con Weber, la pura existencia de esta comunidad sexual de adscripción no es suficiente para hablar de familia en sentido amplio, pues la definición se limitaría al terreno conceptual. Luego entonces, para abordar la comunidad doméstica empíricamente, es necesario que exista una “comunidad económica de *sustento*” (Weber, 1983), originada en los padres. El concepto weberiano de comunidad

² Son construcciones conceptuales que buscan abarcar las regularidades de la acción social. Su utilidad es de carácter analítico, pues ninguna de estas construcciones se presenta de manera pura en la realidad.

³ En este tipo de relación social, la acción está inspirada por sentimientos subjetivos de carácter afectivo o tradicional, y busca la construcción colectiva de un todo (Weber, 1981: 33, citado en Pérez Franco, 1996: 26)

doméstica plantea el carácter adscriptivo de la familia y la necesidad de que exista un mínimo de sustento para la subsistencia del grupo. Sin embargo, el *sustento* al que Weber se refiere es de carácter material, es decir, el producto del trabajo agrícola. La familia -para completar el concepto weberiano- debe proveer también del conocimiento necesario para el desenvolvimiento del individuo en la vida social, algo que el autor da por entendido.

La **educación** sólo es definida por Weber a partir de tipos ideales, los cuales se elaboran bajo el criterio de los objetivos educacionales perseguidos. En este sentido, los polos opuestos del proceso educativo serían, por un lado, la educación carismática, cuyo *objetivo es estimular cualidades heroicas y dotes mágicas*, y en el otro extremo, la educación experta especializada, cuyo fin es la *instrucción práctica* (Gerth y Mills, 1972; citado en Pérez Franco, 1996). El tipo de educación que persigue la familia en el proceso de socialización básica ocupa un punto medio entre estos dos polos. Básicamente, se trata de un tipo de educación cercano a la “pedagogía cultivada” definida por Weber. ¿Por qué decimos esto? Se hace necesario conocer el concepto de pedagogía cultivada, para rastrear así su semejanza con la socialización en la familia:

La **pedagogía cultivada** intenta educar un tipo de hombre cultivado, cuyo carácter depende del ideal de cultura correspondiente al estrato decisivo. Y ello significa educar una persona para determinada actitud interna y externa en la vida. En principio puede darse esta educación a cualquiera, sólo difiere el objetivo (Weber, 1981: 519-520, citado en Pérez Franco, 1996: 38).

La pedagogía cultivada es semejante a la socialización familiar en diversos sentidos (recuérdese, no en todos): el hombre que se busca formar depende de un ideal de cultura; sin embargo, la socialización básica no establece distinciones entre estratos de ningún tipo. Las divisiones sociales existen, pero hay contenidos en la socialización que no se rigen por estas segmentaciones. Tomemos como ejemplo el caso del lenguaje: el bagaje de conocimiento que el lenguaje implica y su uso indispensable en la interacción social son interiorizados en la familia. Las formas y modalidades que el lenguaje adquiere atendiendo a los grupos de pertenencia son sólo un complemento de ese elemento universal que es la interiorización de una estructura de códigos y símbolos

mentales llamada lenguaje. De esta forma, la socialización del individuo en su inicio atiende a un ideal de cultura generalizado, no segmentado.

La pedagogía cultivada definida por Weber busca, como él mismo lo dice, “[formar una] determinada actitud interna y externa en la vida.” (Weber, 1981: 519-520, citado en Pérez Franco, 1996: 38).

La socialización en la familia se plantea el mismo objetivo: a nivel interno, forma parte de la construcción de la personalidad del individuo⁴; A nivel externo, capacita al individuo para el desenvolvimiento en los distintos grupos secundarios de pertenencia (como los grupos de pares o la escuela).

De acuerdo con Weber, la pedagogía cultivada puede darse en principio a cualquiera, variando únicamente el objetivo (Weber, 1981; citado en Pérez Franco, 1996). La diferencia de esta parte del concepto respecto a la socialización primaria también tiene que ver con la especificidad-generalidad de lo que se enseña. La socialización en la familia no “puede” darse; se da, y el objetivo inicial no varía: la interiorización de las normas y valores de una cultura específica para la integración a la sociedad.

2.1.- Educación en la familia: acción social, relación social y proceso fundamental en el mantenimiento del orden social.

El uso de la categoría “pedagogía cultivada”, ha servido para hallar un tipo de educación lo más parecido al que se ejerce en la familia, llamado socialización primaria. Teniendo claro este concepto, podemos explicar por qué la educación en la familia es una acción social, a la vez que una relación social y un proceso fundamental para el mantenimiento del orden social.

La *acción social* es toda acción referida a la conducta de otros, y a la cual los individuos asocian un sentido subjetivo (Weber, 1981; citado en Pérez Franco, 1996). Se trata de la acción como tal; es decir, la ejecución de las intencionalidades recíprocas

⁴ No puede decirse que la familia “construya” la personalidad del individuo. Si existiera tal grado de unilateralidad, hablaríamos de una transmisión inmutable de pautas y la reproducción social sería imposible. Por ello se dice que la familia “forma parte de” la construcción de la personalidad individual.

(Pérez Franco, 1996). De acuerdo con esta idea, la socialización, como el acto mismo de la interiorización de conductas y pautas, puede definirse como una acción social.

La *relación social* se define como la probabilidad de que se ejecuten las intencionalidades recíprocas entre individuos, es decir, la probabilidad de que se produzcan acciones con sentido –acciones sociales- (Pérez Franco, 1996). De este modo, la socialización en la familia se conforma como una relación social cuando se asocian a ella expectativas de acciones posteriores *probables*, principalmente la integración del individuo a la sociedad.

De igual forma, puede afirmarse que la educación en la familia está íntimamente ligada al *orden social*, que Weber define como una situación “(...) derivada de la regularidad y repetición de acciones” (Weber, 1981; citado en Pérez Franco, 1996). La educación en la familia entonces, contribuye de tres maneras al mantenimiento de dicho orden: primero, la validez del orden social es mucho mayor si descansa en la *legitimidad* (Weber, 1981; citado en Pérez Franco, 1996). Luego entonces, la familia tendría un papel muy importante, ya que el proceso de socialización que ella ejecuta no se discute en sus bases (el lenguaje, o las normas y pautas asociadas a una cultura específica), es decir, es *legítimamente aceptado*. En segundo lugar, un orden social también es válido cuando las máximas que lo orientan aparecen como modelos de conducta (Weber, 1981; citado en Pérez Franco, 1996). Los modelos de conducta “ideales” serían los asociados a la cultura de pertenencia, y la primera agencia que interioriza esos modelos es la familia. En tercer lugar, si bien la validez de un orden se garantiza en el nivel de la afectividad y de los valores –y aquí aparece también la familia-, de igual forma puede validarse un orden social por la expectativa de determinadas consecuencias (Pérez Franco, 1996). Estas expectativas pueden definirse, en términos de socialización básica, como las expectativas que tanto el grupo primario como la sociedad en su conjunto se forman respecto al individuo socializado.

3.- EDUCACIÓN Y FAMILIA EN TALCOTT PARSONS

La importancia de la **familia** como agencia socializadora y los contenidos de la socialización en este grupo, son explicados teniendo como punto de partida las definiciones básicas de familia y de socialización elaboradas por el autor. En este sentido, la familia es “[un] agrupamiento prominente de una población, constituido sobre la base del parentesco biológico” (Parsons, 1984: 151).

Parsons también toma en cuenta el sexo y la edad como elementos adscriptivos en la familia (Parsons, 1984). Sin embargo, el parentesco biológico es el único factor *exclusivo* del grupo familiar⁵, es decir, de donde nace la cualidad adscriptiva de la familia.

La **socialización**, que en general puede ser entendida como el proceso de interiorización de pautas de conducta para el desenvolvimiento social, es definida por el autor como “[...] el aprendizaje de toda clase de *orientaciones de significación funcional* para el funcionamiento de un sistema de expectativas de rol *complementarias*” (Parsons, 1984: 199).

Las “orientaciones de significación funcional” que aparecen en este concepto, se refieren a las pautas de conducta encaminadas a satisfacer expectativas de rol⁶. Estas expectativas de rol son generadas, primero en la familia, y después, en términos más amplios, en los agrupamientos externos a ella. La “complementariedad” de las expectativas de rol aparece al asumir a la socialización como un proceso integral, dentro del cual hay interacción entre el agente socializador y el sujeto que aprende, es decir, el individuo socializado. Al referirnos a esta interacción dentro de la familia, surge una pregunta: ¿de qué forma *actúa* el individuo socializado, si es sólo un niño? Según Parsons, al niño, a diferencia de los objetos físicos inanimados, se le adscribe un rol, al cual se asocian expectativas específicas de conducta, que a su vez son *interpretadas* por el agente socializador (Parsons, 1984). Luego entonces, es en el *acto interpretado* en

⁵ El sexo y la edad también son factores de pertenencia en otros grupos, como los de pares, por ejemplo; de ahí la exclusividad del parentesco biológico.

⁶ Es necesario definir aquí dos conceptos importantes: el *rol* es el conjunto de acciones que el individuo realiza dentro de un contexto con significación propia (Parsons, 1984). La *expectativa de rol* es entonces la conducta que se espera del individuo dentro de un contexto específico.

donde radica la acción del individuo socializado⁷. De este modo, la socialización propiamente dicha sólo se da cuando se establece esta interacción mutua, es decir, una relación sujeto actuante-sujeto actuante, y no una sujeto-objeto.

3.1.- Importancia de la familia dentro del fenómeno amplio de la socialización

El concepto de familia, por sí solo, no puede dar cuenta de la importancia de esta agencia en términos de socialización básica. Existen cualidades generales del grupo familiar planteadas por Parsons, y que es necesario recuperar: primero, hay un reconocimiento del carácter imprescindible de este grupo en el proceso de socialización inicial. En este sentido, las personalidades de los miembros familiares son, según el autor, agentes de socialización estratégicamente importantes (Parsons, 1984). Segundo, las relaciones del individuo con otros grupos del sistema social, en un principio sólo se pueden entender a través de la relación que los mismos individuos tienen con el grupo primario de pertenencia (Parsons, 1984). Esto significa que, aunque el individuo asuma nuevos roles dentro de nuevos grupos de pertenencia, la influencia socializadora de la familia persiste. Tomando como ejemplo la educación formal, Parsons asume que "El niño en edad escolar continúa viviendo, naturalmente, en el medio familiar, siendo altamente dependiente (...) de sus padres" (Parsons, 1980: 53).

Parsons asume como tercera cualidad importante de la familia en la socialización, la capacidad que ésta tiene para regular las relaciones eróticas entre los sexos, prohibiendo las relaciones sexuales en su interior, y en ocasiones ampliando la prohibición a la familia extensa (Parsons, 1984).

Estas tres cualidades de la familia son importantes para entender el valor que este grupo posee dentro del proceso amplio y permanente que es la socialización. En este sentido hay claridad; sin embargo, el tipo de familia que Parsons asume como ideal para una mejor integración del niño a la vida social es un punto a discutir. Este detalle será planteado brevemente, pues no es objeto de este trabajo intentar dar una salida a este problema.

⁷ Para los fines de la explicación del autor, el individuo socializado tomado como ejemplo es el niño que aún no puede expresar verbalmente sus necesidades.

Al hablar de la familia como agencia reguladora de las relaciones eróticas entre los sexos, Parsons afirma que "una vinculación estable de un *hombre* con una *mujer* que comprende de suyo *relaciones sexuales*, da como resultado casi automáticamente una familia. Si esto acontece, las fuerzas que tienden a integrar al niño en la misma unidad son realmente muy poderosas" (Parsons, 1984: 153).

Tras una lectura superficial, parecería que esta idea no reconoce las distintas modalidades de familia que existen, las cuales no solamente son encabezadas por una diada hombre-mujer (y en ocasiones ni siquiera existe diada). Sin embargo, podemos observar que los procesos históricos dan la razón a esta afirmación, que de inicio pareciera conservadora y tradicionalista, ya que las nuevas expresiones de la sexualidad, que incluyen las nuevas modalidades de familia, comenzaron a hacerse visibles hasta hace dos décadas, aproximadamente. De ahí que el autor no haya reconocido estas variaciones en el terreno empírico, y por tanto no haya podido plantearlas en el terreno conceptual.

Por otro lado, podemos observar que la afirmación parsoniana sigue siendo válida, en el sentido de que una familia formada por la pareja hombre-mujer es la fuente más poderosa de integración del niño. Ahora no es posible decir que la familia conyugal nacida de la unión hombre-mujer sea la única fuente de integración, pero sí sigue siendo la más efectiva, en términos del enorme valor que se le asocia.

3.2.- Mecanismos (y contenidos) de la socialización primaria

La segunda parte del análisis de la relación entre educación como socialización básica y familia dentro del discurso parsoniano, se centra en la revisión de las formas en que se da la socialización básica, y en los propios contenidos transmitidos en este proceso. En el caso de este autor, los contenidos del aprendizaje social y las formas en que éste se transmite al niño, pueden definirse recuperando los mecanismos de aprendizaje social planteados por Parsons⁸. Se trata de cinco mecanismos, denominados mecanismos catético-evaluativos: refuerzo-extinción, inhibición, sustitución, imitación e

⁸ Se trata de mecanismos que por sus características, *también* (mas no únicamente) se aplican al caso de la familia, ya que algunos de ellos se siguen ejerciendo en otras etapas de la vida y en otros grupos dentro del sistema social.

identificación (Parsons, 1984). Los tres primeros, de acuerdo con el autor, no necesariamente están orientados hacia la relación con objetos sociales. Los dos últimos sí son exclusivos en ese sentido.

El *refuerzo-extinción* aparece en los actos de gratificación-privación, dentro de los cuales, al existir gratificación, las pautas de conducta se refuerzan, y por el contrario, cuando hay privación, la pauta se debilita (Parsons, 1984). ¿Por qué no es posible la orientación puramente social de este mecanismo? La imposibilidad de dar un sentido exclusivamente social a este mecanismo radica en las distintas formas en que puede ejercerse la gratificación-privación: por ejemplo, muchos animales responden de modos específicos a partir del ejercicio de la gratificación-privación. En términos de Parsons, el problema nace a partir de “[...] los significados tan distintos que se dan en el contexto de las gratificaciones y privaciones [...]” (Parsons, 1984: 201).

La *inhibición* implica el reprimir acciones que nacen de necesidades específicas. Esta represión se explica cuando el individuo la ejerce porque ve en ello la posibilidad de obtener una gratificación (Parsons, 1984). La represión enfocada hacia nuevas expectativas implica aprendizaje, pues de no ser así, la vida del individuo estaría basada en la respuesta automática y sistemática a sus necesidades. Sin embargo, es necesario volver a matizar la cualidad social de este mecanismo, pues la gratificación que motiva la represión del individuo no necesariamente ha de ser de carácter social.

El tercer mecanismo de aprendizaje social dentro del esquema parsoniano, es el de *sustitución*. Este mecanismo implica la transferencia de catexis⁹ de un objeto a otro - sea éste social o no-. En esta transferencia, se aprende que el nuevo objeto puede proporcionar gratificación (Parsons, 1984).

El mecanismo de *imitación*, en términos parsonianos, “es el proceso por el que se toma [posesión] de unos elementos culturales específicos, unas porciones concretas de conocimiento, habilidad o conducta simbólica, procedentes de un objeto social, en el proceso de interacción” (Parsons, 1984: 202).

⁹ Amor o apego.

El concepto no deja lugar a dudas respecto a la cualidad específicamente social —y cultural— de este mecanismo. Se trata de un tipo de aprendizaje que sí es, de inicio, una imitación, necesaria principalmente en términos de recompensas o gratificaciones. Sin embargo, cuando Parsons afirma que lo que se adquiere son “porciones concretas de conocimiento”, evita toda idea de “vaciamiento” de información cultural y simbólica.

La personalidad, en interacción permanente con el sistema social y el cultural —ambos materializados primero en la familia, y después en otros grupos— adopta *partes* de conocimiento y vive un proceso de reconstrucción de dicho saber: “[...] principalmente, la imitación **no** implica ninguna relación continuada con el ‘modelo’ [...]” (Parsons, 1984: 202).

En la *identificación*, el individuo socializado adopta los valores del ‘modelo’; es decir, se comparten pautas, dentro de las cuales la sola actitud del agente socializador frente al individuo socializado llega a ser determinante en el proceso de socialización (Parsons, 1984). En realidad no existe contradicción entre este mecanismo y el anterior. La *identificación* se refiere al marco general de conocimiento cultural compartido. La *imitación*, siguiendo la lógica parsoniana, tiene un carácter más particular y cambiante.

CONCLUSIONES

En términos del reconocimiento de la *importancia* de la familia como agencia socializadora, en Durkheim y Parsons son fácilmente observables las posturas frente a tal tema: Durkheim, aunque acepta la existencia de la socialización en la familia, prioriza la educación formal, específicamente la educación primaria, para la integración moral del niño. Parsons, por su parte, reconoce cualidades importantes en la familia en términos de socialización. La propuesta weberiana es útil (para este ensayo) sólo en términos de definiciones conceptuales. No hay una construcción elaborada de los dos ámbitos (educación y familia), a partir de la cual pueda hacerse una comparación con las propuestas de E. Durkheim y T. Parsons.

Hasta este punto aún es posible hacer una comparación entre los autores. Si vamos más allá, encontraremos que cada uno atiende a objetivos distintos en su argumentación: Durkheim busca describir las características de la educación *moral*. Parsons pretende explicar los modos en que se interiorizan las expectativas sociales. Weber construye los tipos ideales de educación para estructurar ejemplos específicos (por ejemplo, el caso de los literatos chinos). No debemos olvidar que este ensayo recupera lo que necesita de las propuestas. Ninguna de ellas puede cumplir con todos los objetivos imaginables.

En términos de la relación educación- familia, las argumentaciones de Durkheim y Parsons, por su generalidad, no pierden vigencia. Los tipos ideales weberianos en términos de educación tampoco pierden vigencia, pues aunque el ensayo requirió una reconstrucción de sus conceptos, no hay que olvidar que los tipos ideales no son, de ninguna manera, absolutos.

Bibliografía

- Durkheim, Emile (1994): “La educación su naturaleza y su función” en *Educación y Sociología*, México. Colofón, pp. 57-100.
- Durkheim, Emile, (1972): *La educación moral*, Argentina, Schapire.
- Parsons, Talcott (1980): “La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”, en Alain Grass, *Sociología de la Educación*, Madrid, Textos Fundamentales, Narcea, pp. 53-60, en *Selección de lecturas: Seminario I de Sociología de la Educación*, Área de concentración de Sociología de la Educación, Departamento de Sociología, UAM-A, pp. 242-246.
- Parsons, Talcott (1984): *El sistema social*, Madrid, Alianza.
- Pérez Franco, Lilia (1996): *La educación como forma compleja de interacción social. Un acercamiento analítico desde la Sociología de Max Weber*, México, UAM-A, DCSH, Cuaderno Docente.
- Weber, Max (1983): *Economía y Sociedad*, México, FCE, pp. 289-292.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Azcapotzalco

Licenciatura en Sociología

Seminario II de Sociología de la Educación

-Sistema Educativo Nacional I-

Profra.: Dra. Norma Ilse Veloz Ávila

**Alcances y limitaciones del plan de estudios vigente en el nivel
primaria en México, frente a las nuevas tecnologías y los objetivos
planteados por el Programa Nacional de Educación 2001-2006**

Nahúm Castillo Rodríguez

ÍNDICE

Introducción

1.- Recapitulación histórica de los cambios curriculares en primaria (1917-1992)

2.- El marco general de la modernización educativa a partir de 1992

2.1.- Plano político y socioeconómico

2.2.- Plano de la descentralización de la educación

2.3.- Plano pedagógico

3.- Plan de estudios vigente en primaria

3.1.- Modalidad del mapa curricular

3.2.- Estructura del plan de estudios vigente

3.3.- Mapa curricular y objetivos por asignatura

4.- La problemática del plan de estudios de primaria dentro del ProNaE 2001-2006 y su relación con el plan de estudios vigente desde 1993 (Análisis comparativo)

5.- Análisis de la relación entre el plan de estudios vigente y las nuevas tecnologías educativas (programa Enciclomedia)

Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo plantear los alcances y limitaciones del plan de estudios vigente en primaria respecto al ProNaE 2001-2006 y a las nuevas tecnologías educativas. La metodología a seguir es la siguiente: se confrontarán los contenidos y objetivos del plan vigente en primaria con los nuevos objetivos planteados por el ProNaE para dicho plan. En esta confrontación se busca, en primer lugar, saber en qué medida el plan de estudios vigente, con sus propios objetivos definidos en 1993, se ajusta (o se complementa) con los nuevos objetivos para este rubro planteados en el ProNaE.

En segundo lugar, se busca saber en qué medida el plan de estudios vigente puede ajustarse a las nuevas herramientas educativas tecnológicas. Para este ensayo, nos referiremos concretamente al programa Enciclomedia.

La primera parte de este ensayo, **“Recapitulación histórica de los cambios curriculares en primaria (1917-1992)”**, se plantea como fin dar un breve panorama histórico de lo que han sido los diferentes cambios al mapa curricular de primaria y a sus objetivos desde 1917 hasta 1992. Esta revisión se sujeta a la propuesta de clasificación de proyectos educativos elaborada por Carlos Ornelas (1995: 144-146, 151): los años de continuidad educativa que siguieron al Porfiriato (1917-1921/22); el proyecto vasconcelista (1921/22-1934); el proyecto de educación socialista (1934-1944/45); el proyecto de “unidad nacional” (1943/44- 1958/59); el proyecto de consolidación de la “unidad nacional” (1960-1972); y, finalmente, el proyecto modernizador, hasta el año 1992.

“El marco general de la modernización educativa a partir de 1992” plantea algunas características de la modernización en el ámbito educativo a partir del año citado. Esta descripción se estructura en dos niveles: en un nivel amplio, se recogen las tres dimensiones generales de acción de la modernización propuestas por Pablo Latapí: la dimensión político-socioeconómica, la dimensión de la descentralización y la dimensión pedagógica. En un nivel más concreto, se describen los temas específicos en

los que se materializa la acción educativa modernizadora: la descentralización, la lucha contra el rezago, el problema demográfico, la vinculación de los ámbitos escolar y productivo, el avance científico y tecnológico, la inversión educativa, los contenidos y los métodos de enseñanza, por citar algunos ejemplos. El objetivo de esta caracterización es ayudar a reconocer el contexto dentro del cual funciona el plan de estudios de primaria vigente desde 1993. De esta manera, es posible elaborar una argumentación más clara respecto a cómo se inserta y se complementa el plan de estudios de primaria con el ProNaE 2001-2006 y con el programa Enciclomedia.

Se toma el año 1992 como punto de partida, al ser éste el año en el que se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Dicho acuerdo implicó el compromiso de distintos actores para echar a andar las posteriores reformas al plan de estudios y al mapa curricular de primaria. Sin embargo, se verá que se utiliza el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 en el desarrollo de este capítulo. Esto ha sido necesario dado que la vigorización del proyecto modernizador en todos los ámbitos de la educación, y no sólo en el de los planes de estudio, tiene como punto de partida los años 1988-1989, al asumir Carlos Salinas de Gortari la Presidencia de la República. Luego entonces, aunque este trabajo se enfoca a los planes de estudio, debe reconocerse el marco general del cual ellos son sólo una parte: el proyecto educativo modernizador.

El tercer apartado, “**Plan de estudios vigente en primaria**”, es de carácter predominantemente descriptivo. En él se recogen los rasgos generales del plan de estudios¹ vigente en primaria, todo ello en dos partes: en la primera se define la modalidad del plan de estudios de 1993, es decir, su aplicación en *asignaturas*, dejando de lado el trabajo *por áreas*. En la segunda se enlistan el mapa curricular, los objetivos generales del plan de estudios y los objetivos particulares por asignatura. El objetivo de este apartado es proporcionar el panorama de la estructura del plan de estudios, es decir,

¹ Debido a la confusión que por su uso indiferenciado pueden generar los conceptos de *plan de estudios*, *programa de estudios* y *currículum*, se hace necesario definirlos aquí. El *plan de estudios* es el conjunto seleccionado de los propósitos y las materias de enseñanza. El *programa de estudios* es un documento en el que se explicita el desarrollo de cada materia. Específicamente, establece la secuencia, orden, alcance e intención de los aprendizajes, así como los lineamientos didácticos y los modos de evaluación. El *currículum* se define como la estructura organizada de conocimientos, y comprende las asignaturas, los recursos didácticos, el calendario escolar, etc. (CONALTE, 1991: 20-21).

del conjunto de información teórica que estará sujeta a análisis comparativo en los capítulos siguientes.

El siguiente apartado da inicio a la parte argumentativa de este trabajo. Titulado **“La problemática del plan de estudios en primaria dentro del ProNaE 2001-2006 y su relación con el plan de estudios vigente desde 1993”**, este capítulo confronta los contenidos y objetivos de algunas asignaturas en particular (especialmente las asignaturas prioritarias², como son Español y Matemáticas) y del plan de estudios en general, con los objetivos y propuestas en los mismos rubros planteados en el ProNaE 2001-2006. Aquí se busca definir en qué medida los objetivos y contenidos del plan de estudios de 1993 persisten en este nuevo marco de acción, o por el contrario, en qué partes ha sido necesario complementarlos con nuevos objetivos y propuestas.

“Análisis de la relación entre plan de estudios vigente y las nuevas tecnologías educativas (Enciclomedia)” consta de dos partes. La primera tiene que ver con una caracterización general del programa Enciclomedia: información estadística, sus objetivos y la forma en que este programa maneja los planes de estudio, específicamente el mapa curricular. En la segunda parte, a partir de los objetivos específicos descritos del paquete curricular vigente, se plantea el tema de la complementariedad de objetivos entre determinadas asignaturas y el programa Enciclomedia, así como las posibles razones por las que no todas las asignaturas contempladas en el plan de estudios vigente están sujetas a la aplicación de dicho programa.

Por último, en **“Conclusiones”** aparece una reflexión argumentada acerca de la posición del plan de estudios de primaria (vigente desde 1993 a la fecha) frente a los nuevos objetivos que para él tiene contemplado el ProNaE. De igual forma, se discute si la implementación del programa Enciclomedia como nueva herramienta educativa es por sí misma —y en qué medida lo es— un factor de enriquecimiento del proceso

² Esta prioridad, como se verá, no es sinónimo de subvaloración de las demás asignaturas. Español y Matemáticas son consideradas las dos principales asignaturas porque pueden proveer al niño de las herramientas para aprender permanentemente y con independencia, es decir, conducen a desarrollar lo que se denomina *competencias básicas*.

enseñanza-aprendizaje, o debe estar acompañada de una modificación del plan de estudios.

Como puede observarse, al plantear objetivos particulares para cada apartado se reconoce la necesidad de que exista continuidad explicativa entre el tema planteado y el que le sigue. Los objetivos para los primeros tres apartados son de carácter metodológico, es decir, proveen las herramientas para elaborar la argumentación de los últimos dos capítulos. Por tanto, los capítulos 4 y 5 tienen el objetivo específico de presentar argumentos que permitan cumplir con el objetivo general planteado para este ensayo.

1.- RECAPITULACIÓN HISTÓRICA DE LOS CAMBIOS CURRICULARES EN PRIMARIA (1917-1992)

Durante el período de **continuidad educativa porfiriana** (1917-1921/22) se plantean cuatro objetivos centrales de aprendizaje: hablar, leer y escribir en español, y ejecutar las operaciones elementales de cálculo. El mapa curricular que busca cumplir estos objetivos es el siguiente:

- Lengua Nacional
- Aritmética y Geometría
- Geografía
- Historia Patria
- Taller de dibujo
- Trabajos manuales

Posteriormente, durante la vigencia del proyecto **vasconcelista** (1921/22-1934), se desarrolló un esquema dual de enseñanza, que comprendía la primaria *elemental* (con duración de cuatro años) y la primaria *superior* (con duración de dos años). Ambos esquemas tenían los mismos objetivos de aprendizaje, que específicamente eran cuatro: Desarrollar el amor a la Patria; contribuir al progreso del país; apoyar el desarrollo físico, estético y moral, y atender a los fines materiales, formales e ideales, orientándose

hacia las ocupaciones ulteriores y futuro destino de los alumnos, según el medio físico, social y económico, sin llegar a la especialización (Ornelas, 1995: 144).

El mapa curricular correspondiente a cada esquema de enseñanza estaba estructurado de la siguiente forma:

Primaria Elemental

- Lengua Nacional
- Aritmética y Geometría
- Cosas, seres y fenómenos
- Geografía de México y general
- Historia Patria
- Deberes y organización social
- Dibujo
- Trabajos manuales
- Voz y canto
- Ejercicios físicos

Primaria Superior

- Lengua Nacional
- Aritmética
- Conocimiento de la naturaleza
- Geografía
- Historia
- Civismo
- Dibujo
- Trabajos manuales
- Voz y canto
- Ejercicios físicos

El proyecto **socialista** (1934-1944/45) definió un nuevo esquema dual de enseñanza. A diferencia del proyecto anterior, en este esquema hay una distinción entre escuelas *rurales* y *urbanas*. Los criterios de diferenciación entre estos dos tipos de escuela son el ambiente y la orientación de las acciones de cada una. La escuela urbana (con duración de seis años), por el ambiente en que se ubica, debe orientar su acción hacia actividades propiamente ciudadanas. La escuela rural (con duración de cuatro años), por el contrario, debe centrarse en las actividades del campo. Cada tipo de escuela contaba, por tanto, con un plan de estudios distinto, dentro del cual, sin embargo, aparecen contenidos indispensables que no se sujetan a criterio de diferenciación alguno (Guevara, 1985: 104). Los objetivos de aprendizaje de la escuela primaria rural eran los siguientes: apoyar la vida económica y social; mejorar las técnicas agrícolas; organizar los sistemas de producción colectiva; fortalecer la campaña contra el alcoholismo y promover el respeto hacia la mujer. En la escuela urbana los contenidos perseguían tres objetivos principales: adquirir una recia moral socialista, formar un verdadero carácter y adquirir los ideales que permitieran actuar como factores dinámicos de la integración gradual de un nuevo orden social (Ornelas, 1995: 145).

Los contenidos curriculares de cada tipo de escuela estaban conformados de la siguiente forma, siendo evidente que el mapa curricular de la escuela urbana era más amplio:

Escuela rural

- Lectura y escritura
- Aritmética
- Técnicas agropecuarias
- Artesanías

Escuela urbana

- Lengua Nacional
- Estudio de la naturaleza
- Actividades artísticas
- Educación Física
- Cálculo aritmético y geométrico
- Geografía, Historia y Civismo
- Enseñanzas manuales
- Economía Doméstica (niñas)

Con el proyecto de “**Unidad Nacional**” (1944-1958/59) se formuló una única serie de objetivos generales para los planes de estudio: unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar una nación fuerte y crear una actitud de solidaridad y responsabilidad colectiva tendiente a lograr la unidad nacional y la superación del pueblo (Ornelas, 1995: 145). El mapa curricular, aunque se encontraba unificado, se separó para su impartición en materias *instrumentales básicas* y materias *instrumentales complementarias*.

Materias instrumentales básicas

- Lenguaje
- Aritmética y Geometría
- Dibujo
- Trabajos manuales

Materias instrumentales complementarias

- Música y Canto
- Educación física
- Materias informativas
- Ciencias naturales
- Ciencias culturales o sociales:
Geografía, Historia y Civismo

El siguiente proyecto es el de **consolidación de la “Unidad Nacional” (1960-1972)**. En él se plantean siete objetivos prioritarios en términos de contenidos: entender la vida cotidiana; saber observar, investigar y establecer la relación causa-efecto; aplicar los conocimientos a la resolución de problemas; utilizar las manos en el trabajo; estar presto a servir a los demás y cumplir con las obligaciones, además de exigir los derechos propios (Ornelas, 1995: 146). Como puede observarse, los objetivos del plan de estudios son, en este proyecto, más concretos que en proyectos anteriores.

Las asignaturas del mapa curricular en este proyecto son las siguientes:

- Protección de la salud y mejoramiento del vigor físico
- Investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales
- Comprensión y mejoramiento de la vida social
- Actividades creadoras
- Actividades prácticas
- Adquisición de los elementos de la cultura

Finalmente, durante el **proyecto modernizador** (1972-1992) los objetivos específicos de la educación primaria son cuatro: promover el pensamiento crítico/creador del alumno; desarrollar en el alumno la capacidad de abstracción y razonamiento; desarrollar una afectividad normada por un sistema de valores y acrecentar la sociabilidad del alumno y la capacidad de utilizar todas sus posibilidades (Ornelas, 1995: 151).

El mapa curricular modificado en 1972 da prioridad a la clasificación por *áreas de conocimiento* frente a la anterior clasificación por asignaturas:

- Español
- Matemáticas
- Ciencias naturales
- Ciencias sociales
- Educación tecnológica
- Educación artística

Independientemente de los dos cambios en los esquemas de enseñanza en primaria (*primaria elemental* y *primaria superior* en el proyecto vasconcelista; *escuela rural* y *escuela urbana* en el proyecto socialista) es posible hallar asignaturas imprescindibles en los planes de estudios de los distintos proyectos educativos antes revisados. Tales asignaturas están relacionadas con el manejo del Español y de las Matemáticas (asignaturas prioritarias por definición), Geografía, Historia, Civismo, Educación artística y Educación física.

Sin embargo, cuando nos referimos a los **objetivos** de los planes de estudio podemos observar que hay diferencias radicales en términos de especificidad entre algunos proyectos. Por ejemplo, en el período de continuidad educativa porfiriana se

plantean como objetivos las dos necesidades fundamentales de aprendizaje en la educación primaria: hablar, leer y escribir en español, y ejecutar las operaciones elementales de cálculo. Del mismo modo, la escuela rural en el proyecto socialista se plantea objetivos específicos, tales como mejorar las técnicas agrícolas u organizar los sistemas de producción colectiva. Por otro lado, en proyectos como el de “Unidad Nacional”, el plan de estudios busca objetivos más amplios, poco concretos, tales como unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar una nación fuerte y crear una actitud de solidaridad y responsabilidad colectiva tendiente a lograr la unidad nacional y la superación del pueblo (Ornelas, 1995: 145). Se hace necesario entonces fundir en un solo cuerpo de objetivos ambas expectativas: por un lado, expectativas concretas asociadas al aprendizaje básico como el de la lectura, la escritura y la aritmética. Por otro lado, debe haber objetivos de carácter social, encaminados a que el individuo, en su relación con otros, pueda fomentar actitudes de responsabilidad o solidaridad. El plan de estudios del último proyecto educativo descrito (proyecto modernizador), en teoría, integra objetivos generales y específicos, al reconocer la necesidad de desarrollar en el alumno la capacidad creadora y de abstracción tanto como su sociabilidad.

2.- EL MARCO GENERAL DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE 1992

En el discurso de presentación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari afirmaba:

La Modernización Educativa significa una nueva relación del gobierno con la sociedad; una incorporación definitiva de ciudadanos y grupos al interior del ámbito educativo. Implica la solidaridad como actitud, como enfoque y como contenido educativo; exige un compromiso de *eficacia* que sólo se cumple si las vidas de los mexicanos son mejores y si los propósitos nacionales se cumplen (PME, 1989: i).

En el nivel del discurso político, la modernización educativa implica nuevos tipos de relaciones dentro del país, aunque buena parte del proyecto modernizador puede resumirse en el término *eficacia* empleado por Carlos Salinas de Gortari. En el ámbito

educativo este término está asociado a diversos fenómenos, tales como la vinculación de los ámbitos escolar y productivo, la aspiración por un mayor avance científico y tecnológico o la descentralización educativa. Estos elementos y otros más se describen enseguida.

A continuación se presentan las tres dimensiones generales que definen el fenómeno de la modernización educativa y los temas concretos en los cuales se materializa este fenómeno.

2.1.- La dimensión político-socioeconómica: Toma a la educación como una entidad en estrecha relación con los nuevos principios políticos, económicos y sociales que definen el proceso de globalización de la economía (Latapí, 1998: 33). Dentro de esta dimensión se ubican cinco temas de interés:

El *rezago* educativo, en el cual la prioridad es ampliar la cobertura de educación básica a las zonas urbanas marginadas, rurales e indígenas; el tema de la *demografía*, que adquiere mayor importancia en la medida en que el aumento de la población haga necesario un incremento de la oferta educativa, sobre todo en los niveles medio y superior; la *vinculación gradual de los ámbitos escolar y productivo*, referida al impulso de la educación tecnológica y de sistemas abiertos no formales de capacitación para el trabajo; *el avance científico y tecnológico*, necesario para la incorporación de conocimientos al sistema productivo y la generación de los mismos en el contexto actual de integración mundial; y la *inversión educativa*, que implica la revisión y racionalización de los costos educativos, la simplificación de mecanismos y la innovación en los procedimientos (PME, 1989: 7-14).

2.2.- La dimensión de la descentralización educativa: Como su nombre lo indica, se enfoca en el proceso descentralizador (Latapí, 1998: 34). Este proceso implica, en general, la organización del esfuerzo educativo en función de necesidades locales; es decir, se trata de que cada nivel de gobierno asuma la tarea y responsabilidad de funciones educativas específicas, mediante mecanismos y modelos de organización adaptados a las circunstancias locales (PME, 1989: 6, 25).

2.3.-La dimensión pedagógica: Se refiere a los procesos específicos que ocurren dentro del aula (Latapí, 1998: 34). Esta dimensión está conformada por cinco temas: la *revisión de contenidos curriculares*, a partir de la cual se incorporan nuevos enfoques, como el que asigna una mayor prioridad al desarrollo de competencias y actitudes a partir del manejo de asignaturas en lugar de áreas (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, 1995: 27). La *renovación de los métodos de enseñanza* implica una mayor participación de los maestros, padres de familia y alumnos mismos en los procedimientos educativos; aquí, el principio fundamental es el desarrollo de un aprendizaje que dure toda la vida, es decir, que pueda reproducirse a sí mismo (PME, 1989: 21). La *formación y actualización del magisterio* es un proceso indispensable en el marco de la modernización, dentro del cual se establecen mecanismos de reconocimiento y de mejora de las condiciones de vida del profesorado. En cuanto a la *articulación de los niveles educativos*, en el contexto de la modernización, todos los niveles deben establecer relaciones de afianzamiento y de apoyo; es decir, los primeros niveles deben servir de apoyo a los niveles posteriores, y éstos a su vez deben afianzar y ampliar los conocimientos previamente adquiridos (PME, 1989: 22). Los *recursos de apoyo para la educación* conjugan todo tipo de materiales de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, se han implementado estrategias educativas audiovisuales, como la red Edusat, y se han producido materiales audiovisuales de apoyo que contemplan el uso de la tecnología informática en la enseñanza³ (Informe Nacional de México, 2001: 52-54). Este tema está íntimamente ligado a uno más general, que es la apertura a la ciencia y la tecnología, dentro del cual se exige vincular el aprendizaje a la innovación científica y tecnológica, promover el rigor en el pensamiento y la sistematización en la acción, y generar una cultura científica y tecnológica (PME, 1989: 23).

³ Tal es el ejemplo del programa Enciclomedia, que al mismo tiempo que es un recurso audiovisual, se sustenta en recursos informáticos multimedia.

3.- PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE EN PRIMARIA

El siguiente es un panorama general del plan de estudios vigente en primaria. Se presentan los objetivos generales del plan, el mapa curricular y los objetivos del programa de cada asignatura.

3.1.- Modalidad del mapa curricular

Antes de describir la estructura del plan de estudios de primaria, es necesario definir el tipo de mapa curricular que se maneja en dicho plan. Esta nueva organización curricular recupera la clasificación de los contenidos *por asignatura*, dejando de lado el trabajo por áreas de estudio.⁴ La justificación de dicho cambio se sustenta en la observación de dos hechos. Primero: en la modalidad por áreas, las deficiencias en el aprovechamiento eran marcadas debido a la falta de un aprendizaje sistemático que se enfocara a disciplinas concretas, dejando de lado nociones básicas (por ejemplo, la Historia y la Geografía, que se diluyeron dentro del área denominada Ciencias Sociales). El segundo hecho que justificó el cambio de modalidad fue el modo de impartición del área por parte del profesor: cuando el área de aprendizaje contemplaba temas que el profesor no manejaba con claridad, éste sesgaba el proceso de enseñanza hacia la parte del área en la que estuviera especializado. La falta de un abordaje íntegro del área también trajo consecuencias negativas en el desempeño del alumno (Informe Nacional de México, 2001: 43).

3.2- Objetivos del plan de estudios vigente

El objetivo central del plan de estudios para primaria puesto en marcha en 1993, es el “estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, [para que] en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión” (SEP, 1993).

⁴ El trabajo por áreas de aprendizaje se aplicó durante veinte años, es decir, desde la reforma curricular de 1972 hasta la aplicación del nuevo mapa curricular en 1993 (Ornelas, 1995: 151).

Este primer objetivo plantea la necesidad de integrar dos elementos que, aunque se asumen en conflicto, no deberían estarlo: la enseñanza formativa y la enseñanza informativa. Ambos procesos son interdependientes, pues la adquisición sólida de conocimientos sólo puede existir en la medida en que se entiende el sentido de lo aprendido y, a su vez, la interpretación de las cosas es imposible sin un bagaje de conocimientos concretos previo.

De este primer objetivo derivan cuatro más, asociados al aprendizaje de contenidos o *competencias básicas*:⁵

- a) Adquisición y desarrollo de habilidades intelectuales que permitan al niño aprender permanentemente y con independencia.
 - b) Adquirir los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, especialmente los relacionados con la preservación de la salud, la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales.
 - c) Una formación ética mediada por el conocimiento de los derechos y deberes individuales.
 - d) Desarrollo de actitudes que conduzcan al aprecio de las artes y del ejercicio físico
- (SEP, 1993)

3.3.- Mapa curricular y objetivos por asignatura

De acuerdo al plan vigente, el mapa curricular completo tomando en cuenta el conjunto de asignaturas en los seis años del ciclo, es el siguiente:

Español

Matemáticas

Historia

Geografía

Ciencias Naturales

Educación Artística

Educación Cívica

Educación Física

(SEP, 1993)

⁵ Las *competencias básicas* son las habilidades que posibilitan el aprendizaje permanente e independiente. Son básicas en el sentido de que permiten "adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente" (SEP, 1993). Las dos competencias básicas prioritarias son las relacionadas con el manejo del español y las matemáticas.

Para la asignatura de **Español**, el objetivo central es el desarrollo de las capacidades comunicativas del niño por encima del formalismo de la pura enseñanza gramatical. Los objetivos intermedios para alcanzar este fin son, en general, el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura; el desarrollo de una mayor capacidad de expresión oral; la aplicación de estrategias en la redacción de textos con naturaleza y fines variados; la adquisición del hábito de lectura y de reflexión sobre el significado de lo leído; y el conocimiento de las normas y reglas del uso de la lengua (SEP, 1993).

El programa de **Matemáticas** tiene como objetivos el desarrollo de la capacidad de usar las matemáticas para reconocer, plantear y resolver problemas; desarrollar la capacidad de anticipar y verificar resultados, la capacidad de la imaginación espacial, la habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones; y el desarrollo del pensamiento abstracto por medio de la sistematización y generalización (SEP, 1993).

La enseñanza de las **Ciencias Naturales** (de acuerdo con el plan establecido por la SEP) da prioridad al conocimiento del medio natural y social que rodea al niño, así como una mayor relevancia a temas relacionados con la preservación de la salud y la protección del ambiente y los recursos naturales (SEP, 1993).

Para el caso de las asignaturas de **Historia, Geografía y Educación Cívica**, en los primeros dos años se conjuntan en otra asignatura denominada **Conocimiento del Medio**, cuyo objetivo es revisar el ámbito social y natural inmediato al niño. En tercer grado siguen revisándose de manera conjunta; aquí, su objetivo central es el estudio de la comunidad, del municipio y la entidad política en la que se vive. Para los últimos tres años se genera una segmentación tanto de objetivos como de asignaturas: en **Historia**, se busca reconocer la historia nacional y sus relaciones con los procesos centrales de la historia universal; en **Geografía** se busca conocer, de inicio, el territorio nacional, para después hacer lo mismo con el continente americano, y finalmente se busca conocer los elementos básicos de la Geografía Universal. En **Educación Cívica** se busca el reconocimiento de los derechos y garantías —principalmente de los niños— el conocimiento de las responsabilidades cívicas y las bases de la organización política mexicana (SEP, 1993).

Los programas de **Educación Artística y Educación Física** son más flexibles en cuanto a que pueden ser adaptados a los distintos momentos del desarrollo del niño, de acuerdo, también, con los criterios de los profesores. Su objetivo es estimular el gusto por estas prácticas para el enriquecimiento del tiempo libre (SEP, 1993).

Como complemento a estos programas, la SEP establece dos procedimientos para la organización de los contenidos temáticos del mapa curricular: para las asignaturas que buscan desarrollar habilidades que se ejercitan de manera continua, o que contienen temas que se analizan durante los seis años (Español, Matemáticas y Ciencias Naturales), se establecen ejes temáticos que delimitan los contenidos para cada ciclo escolar (SEP, 1993):

Español: Lengua hablada; Lengua escrita; Recreación literaria y Reflexión sobre la lengua.

Matemáticas: Los números, sus relaciones y sus operaciones; Medición; Geometría; Procesos de cambio; Tratamiento de la información; y La predicción y el azar.

Ciencias Naturales: Los seres vivos; El cuerpo humano y la salud; El ambiente y su protección; Materia, energía y cambio; y Ciencia, tecnología y sociedad.

Cuando las asignaturas (todas las restantes) no se ajustan a las características que definen a las primeras tres, no es necesario utilizar ejes, pues se elabora una organización por temas específicos.

4.- LA PROBLEMÁTICA DEL PLAN DE ESTUDIOS EN PRIMARIA DENTRO DEL PRONAE 2001-2006 Y SU RELACIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE DESDE 1993

Estableceremos, de inicio, algunos postulados y objetivos del ProNaE 2001-2006 en lo referente a planes y programas de estudio. Para cada uno de ellos se elabora la confrontación pertinente con los objetivos del plan de estudios de 1993:

a) El ProNaE 2001-2006 establece como un problema grave la falta de articulación entre los distintos niveles educativos (ProNaE, 2001: 116). Es interesante saber que incluso antes de la implementación del nuevo plan de estudios en 1993 se planteó como un proyecto prioritario la articulación entre los distintos niveles de educación básica: “[...] será necesario que los niveles que le anteceden [a la primaria], educación inicial y preescolar, como los posteriores, se articulen adecuadamente, de suerte que los precedentes sustenten los niveles ulteriores y éstos afiancen y amplíen los logros de aquellos, con criterios de congruencia y aprendizaje progresivo” (PME, 1989: 22).

Podría decirse que el proyecto “articulatorio” del Programa para la Modernización Educativa ha fallado rotundamente y que es necesaria una modificación sustancial de los programas de estudio en algún nivel después de casi 15 años. Sin embargo, debe quedar claro que aunque el problema parezca limitarse a los planes de estudio, éstos están ligados a otros procesos educativos. Dichos procesos plantean problemas de métodos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, y no sólo de continuidad lógica en los mapas curriculares. Hay que considerar que si el único vínculo entre niveles se busca en los planes de estudio, persistirá el problema de la repetición temática en primaria, secundaria, etc. La articulación no debe tener un carácter acumulativo; por el contrario, tiene que ser una articulación delimitada, es decir, con competencias básicas y fines específicos a cumplir para cada nivel. Por tanto, el trabajo no se encuentra inicialmente entre niveles, sino *en* los niveles educativos. De este modo, aunque lo parezca, este problema no debe ser visto como un problema de

pertinencia de los contenidos curriculares vigentes, sino como un problema que se origina en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada nivel.

b) El ProNaE 2001-2006 plantea la necesidad de definir contenidos curriculares para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país en las escuelas de educación básica (por tanto, en primaria). El objetivo de esta propuesta es “[...] desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad *multicultural*⁶, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación” (ProNaE, 2001: 135).

Los contenidos mencionados deberán recoger, de acuerdo con el ProNaE, los aportes culturales de los diversos grupos étnicos y culturales del país, además de desarrollar formas pertinentes de educación en valores. La propuesta de incorporación de contenidos interculturales al mapa curricular de primaria muestra una limitación del plan vigente en este sentido. En ningún programa de asignatura existe el principio del reconocimiento a la diversidad cultural, étnica y lingüística del país como objetivo o como tema específico. El mayor acercamiento se da en la asignatura de Educación Cívica, que plantea el conocimiento de los derechos y garantías individuales, aunque no hay especificación de grupos, comunidades, etnias, etc. En este sentido, la propuesta del ProNaE implica un enriquecimiento del plan de estudios del 1993. El programa en el que pretende materializarse este objetivo es el *Programa de Desarrollo Curricular para la Educación Intercultural en la Educación Básica*.

c) En otras asignaturas, el ProNaE propone el fortalecimiento de los objetivos ya existentes, y en la gran mayoría no hay propuestas específicas para la educación *primaria*.

⁶ La *multiculturalidad* implica los principios de respeto y reconocimiento a las diferencias culturales. Dentro de este principio se hace posible el libre fluir de propuestas culturales, lo cual a su vez posibilita la comunicación y el intercambio cultural (*interculturalidad*). De acuerdo con Alain Touraine, junto al principio de la multiculturalidad existe una visión más radical denominada *multicomunitarismo*. Esta visión proclama de igual forma la preservación de las diferencias culturales existentes; sin embargo, elimina toda posibilidad de comunicación e intercambio cultural, cerrando las puertas al principio de interculturalidad (Touraine, 1997; citado en Bauman, 2002: 206-207).

5.- ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS (PROGRAMA ENCICLOMEDIA)

La implementación del programa Enciclomedia intenta responder a uno de los objetivos principales del ProNaE 2001-2006 en términos de nuevas tecnologías educativas: “Desarrollar y expandir el uso de las tecnologías de información y comunicación para la educación básica e impulsar la producción, distribución y fomento del uso eficaz en el aula y en la escuela de materiales educativos audiovisuales e informáticos, actualizados y congruentes con el currículo” (ProNaE, 2001: 144).

Los dos objetivos en que se materializa el papel del plan de estudios dentro del programa Enciclomedia son los siguientes:

a) Enriquecer los libros de texto gratuitos por medio de ligas de hipertexto que lleven al estudiante a un ambiente atractivo, útil, cambiante, colaborativo y organizado de temas y conceptos que articulen y sirvan de referencia a todos los materiales relacionados con el *Plan y programa de estudios* vigente.

b) Establecer un camino natural entre la forma tradicional de presentar y organizar los *contenidos curriculares* y las extraordinarias posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para manejar la información y las telecomunicaciones. (SEP, 2004).

Este programa está pensado como un recurso didáctico y material de apoyo extra a los que se utilizan en la videoteca digital, la Red Escolar, las bibliotecas escolares y el portal SEPiensa. Es una estrategia didáctica que contiene los libros de texto gratuitos en formato digital, los cuales, de acuerdo al tema que se aborde, se enlazan a las bibliotecas de aula, fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios interactivos y otros recursos (SEP, 2004).

Los libros de texto en formato digital que contiene Enciclomedia están relacionados con cinco asignaturas del mapa curricular: Ciencias Naturales, Matemáticas, Geografía, Historia y Educación Cívica. Este programa está enfocado específicamente a *quinto* y *sexto* grado en primarias públicas.

Respecto a la cobertura del programa, al inicio del ciclo escolar 2004-2005, 20,839 aulas de quinto y sexto grado contaban con el equipamiento básico⁷ para soportar el programa (SEP, 2004); al primer semestre de 2005 hay 23,690 aulas equipadas. La meta de cobertura del programa Enciclomedia es alcanzar las 165,615 aulas en todo el territorio nacional (SEP, 2005); sin embargo, no hay una especificación sobre el plazo fijado para conseguir tal meta. De igual forma, debido a la ausencia de información respecto al total nacional de aulas⁸, es muy difícil saber en qué medida el programa Enciclomedia busca acercarse a la cobertura total en la República Mexicana.

A diferencia de lo que se había hipotetizado al emprender este trabajo, el problema de la relación Enciclomedia-Planes de estudio no implica conflictos en términos de pertinencia de los contenidos. Esto, por dos razones fundamentales: primera, Enciclomedia es sólo *uno* de los recursos tecnológicos que la educación básica puede utilizar como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros recursos pueden apoyar la recuperación de contenidos que Enciclomedia no retoma por cuestiones técnicas o metodológicas. Segunda: hay una razón de carácter temático que explica su uso en unas asignaturas y no en otras: por ejemplo, de las asignaturas que por su continuidad manejan ejes temáticos, Matemáticas y Ciencias Naturales se incluyen en el programa. Del grupo de asignaturas estructuradas por temas, Geografía, Historia y Educación Cívica son las asignaturas recuperadas. Esta restricción de asignaturas se explica por el manejo de herramientas que se ajustan a estas asignaturas específicas: videos, mapas, fotografías, visitas virtuales, etc.

⁷ El equipo incluye: una computadora personal, un proyector, una impresora, una fuente de poder, un mueble para computadora y un pizarrón interactivo o antirreflejante.

⁸ Para el caso de la cobertura del programa Enciclomedia, es más preciso referirse a *aulas* que a *grupos*. Esto es así dado que en las escuelas que tienen dos turnos, *dos* grupos distintos pueden utilizar en diferentes momentos *un* aula.

CONCLUSIONES

Como se ha visto, en muchos sentidos las propuestas y objetivos del ProNaE son complementarios al plan de estudios vigente para primaria. Cualquier tipo de programa es perfectible en el tiempo, de tal modo que siempre hay la posibilidad de que los contenidos educativos se enriquezcan.

Por lo que se puede observar, los nuevos procesos económicos, sociales y políticos generan fenómenos nuevos y, por tanto, mayor información que se integra a la enseñanza. Así, si cada vez existe más información disponible, la labor será, además de integrarla a los contenidos curriculares o al plan de estudios, ordenar esa información para una mejor comprensión de los nuevos acontecimientos. Es aquí cuando las nuevas tecnologías aparecen: ayudan a mejorar los procesos de aprendizaje de temas ya establecidos, así como a la comprensión de fenómenos nuevos. En el caso de Enciclomedia, se trata de una herramienta, entre otras, que tiene como fin la agilización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Volviendo al ProNaE, considero de gran importancia su propuesta en el sentido de desarrollar dentro del currículo contenidos que reconozcan la diversidad cultural del país. El fin no sólo será el reconocimiento de los distintos grupos étnicos y culturales que habitan el país, sino un mayor respeto hacia sus diferentes expresiones.

Finalmente, debe considerarse que un choque negativo con los planes de estudio vigentes sólo ocurrirá si se intentan *modificar* los contenidos *fundamentales* de cada asignatura del mapa curricular. Mientras el fin sea el enriquecimiento del conocimiento, todo plan puede ser perfectible y corregible.

En términos concretos, no hay que dejar de lado que las propuestas y objetivos del ProNaE definidos aquí, se han quedado estancados, y el *Programa de Desarrollo Curricular para la Educación Intercultural*, un proyecto muy interesante, no ha salido adelante.

BIBLIOGRAFÍA

Para “Introducción”:

- CONALTE (1991): “Los contenidos educativos y el programa para la modernización educativa”, en *Hacia un nuevo modelo educativo*, México, SEP, pp.17-29.

Para “Recapitulación histórica de los cambios curriculares en primaria (1917-1992)”:

- Guevara, Gilberto (1985): *La educación socialista en México (1934-1945)*, SEP, El Caballito, México, 159 pp.
- Ornelas, Carlos (1995): “Democracia y autoritarismo: El currículum oculto del sistema educativo mexicano”, en *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, CIDE-FCE-NAFIN, México, pp.127-167.

Para “El marco general de la modernización educativa a partir de 1992”:

- Latapí, Pablo (1998): “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, FCE, México, pp. 21-41.
- Poder Ejecutivo Federal (1995): “Educación básica: diagnóstico y retos”, en *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, pp. 17-29.
- Poder Ejecutivo Federal (1989): “Política para la Modernización Educativa”, en *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, pp. 1-31.
- SEP (2001): “Contenido de la educación y estrategias de aprendizaje para el siglo XXI”, en *El desarrollo de la educación. Informe nacional de México*, pp. 41-55.

Para “Plan de estudios vigente en primaria”:

- Ornelas, Carlos (1995): “Democracia y autoritarismo: El currículum oculto del sistema educativo mexicano”, en *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, CIDE-FCE-NAFIN, México, pp.127-167.
- SEP (2001): “Contenido de la educación y estrategias de aprendizaje para el siglo XXI”, en *El desarrollo de la educación. Informe nacional de México*, pp. 41-55.
- SEP (1993): *Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Primaria*, en www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_79_plan_y_programas_de_

Para **“La problemática del plan de estudios en primaria dentro del ProNaE 2001-2006 y su relación con el plan de estudios vigente desde 1993”**:

- Bauman, Zygmunt (2002): “En busca de visión”, en *En busca de la política*, FCE, México, pp. 163-213.
- Poder Ejecutivo Federal (1989): “Política para la Modernización Educativa”, en *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, pp. 1-31.
- Poder Ejecutivo Federal (2001), “Subprogramas sectoriales: Educación primaria”, en *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, pp. 105-156.

Para **“Análisis de la relación entre plan de estudios vigente y las nuevas tecnologías educativas (programa Enciclomedia)”**:

- Poder Ejecutivo Federal (2001), “Subprogramas sectoriales: Educación primaria”, en *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, pp. 105-156.
- SEP (2004): *Enciclomedia*, en www.enciclomedia.edu.mx/enciclomedia.pdf y pronap.ilce.edu.mx/enciclomedia/introducción.htm
- SEP (2005): *Enciclomedia*, en www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_enciclomedia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Azcapotzalco

Licenciatura en Sociología

Seminario III de Sociología de la Educación:
Sistema Educativo Nacional II

Profr. Adrián de Garay Sánchez

El Sistema de Educación Superior en Chile:
Una aproximación descriptiva

Nahúm Castillo Rodríguez

ÍNDICE

Introducción

1.- Desarrollo histórico de la Educación Superior en Chile

2.- Estructura Del Sistema de Educación Superior en Chile

3.- Instituciones Públicas e Instituciones Privadas de E. S. en Chile

3.1.- Características

3.2.- Comparación Chile-México

4.- Matrícula de Educación Superior en Chile

4.1.- Expansión y cobertura/ comparación

4.2.- Feminización de la matrícula/ comparación

5.- Financiamiento a la Educación Superior en Chile

Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es describir y analizar brevemente algunas características del Sistema de Educación Superior en Chile. Paralelamente, se compararán algunos datos con otros referidos al Sistema de Educación Superior en México. Es necesario aclarar que los argumentos presentados aquí se fundan en información teórico-estadística; es decir, se fundamentan tanto en trabajos de autores especializados en el tema de la Educación Superior (ES) en Chile, como en información estadística.

Resumen temático

Como primera parte se presenta un seguimiento del *Desarrollo histórico de la ES en Chile*. Cabe señalar que esta recuperación histórica está dada en términos de sucesos históricos relevantes (como la reforma de 1981, o el proceso de desestatización de la ES), y no como una mera sucesión de acontecimientos.

El siguiente apartado se centra en la *Estructura del Sistema' de Educación Superior en Chile*. Se presentan tanto la definición como las características generales de los tres tipos de institución que el Estado chileno reconoce: Universidades, Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT). Se plantean también las distintas modalidades que asumen las Universidades, los requisitos mínimos de ingreso a las tres instituciones, los títulos que expide cada una y los organismos que rigen el sistema de Educación Superior en su conjunto.

En *Instituciones Públicas e Instituciones Privadas de ES en Chile*, se plantean las características teórico-estadísticas que definen cada tipo de institución. En este sentido, podrá observarse que es necesario matizar ambos polos, puesto que aparecen en Chile dos criterios para la definición de lo “público” y lo “privado”: el **financiamiento** (estatal o particular) y la **propiedad** (estatal o particular), y ello puede ser causa de confusiones, por ejemplo, al hablar de Universidades *no estatales* y universidades *privadas*.

La parte dedicada a la *Matrícula de ES en Chile* comprende distintas dimensiones: la expansión o crecimiento de la matrícula desde los años 80 hasta los últimos años recopilados por el MINEDUC¹ (2003 y 2004); el comportamiento de la matrícula haciendo referencia al área de conocimiento de pertenencia; el proceso de feminización de la matrícula y la situación concreta de la mujer en el ámbito de la ES en Chile, no sólo en términos de cantidad de alumnos; la matrícula dentro de los tipos de institución para los que ya se tendrá una definición concreta y sin ambigüedades, y finalmente, la comparación en términos numéricos frente al caso de México, atendiendo a todas estas variables.

En *Financiamiento de la Educación Superior en Chile*, se revisan los datos referidos a los montos aportados a la Educación Superior, y el porcentaje que éstos representan en el marco general de la aportación a la Educación en todos los niveles.

Finalmente, la conclusión de este ensayo pretende caracterizar el sistema de Educación Superior en Chile utilizando las variables manejadas. También se emitirá un comentario comparativo entre el sistema de ES chileno y el mexicano.

1.- DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

La educación superior en Chile ve la luz en 1622, año en el que se funda la Universidad de Santo Tomás de Aquino en la región del Bío-Bío², cuyo único marco de enseñanza eran las Letras y las Artes. Más de doscientos años después, en 1877, ocurre otro fenómeno crucial en el desarrollo de la ES chilena: cuando Eloisa Díaz aparece como la primera mujer que decide estudiar la Universidad (Medicina en la Universidad de Chile), el esquema universitario de la época se ve obligado a firmar un decreto para declarar el derecho de las mujeres a estudiar y obtener títulos universitarios (Rojas, 2003: 11).

¹ Ministerio de Educación de Chile

² Chile se conforma por 13 regiones: R. de Tarapacá, de Antofagasta, de Atacama, de Coquimbo, de Valparaíso, del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins, del Maule, del Bío-Bío, de la Araucanía, de Los Lagos, R. Aisén del Gral. Carlos Ibáñez, de Magallanes y la Antártica Chilena, y una Región Metropolitana.

Ya en el siglo XX, a fines de la década de los sesenta y principios de la década de los setenta, la democratización de la educación se conformó como un proyecto importante del gobierno chileno. El proyecto de democratización se sustentaba en la idea de integrar a los diferentes estratos sociales a la educación, sobre todo a los más desposeídos. Con la llegada del régimen dictatorial, entre 1973 y 1975, la democratización educativa se vio en peligro. Sin embargo, el impulso que habían dado los gobiernos anteriores a la democratización hizo que existiera un completo desajuste entre un tenso ambiente sociopolítico y un aumento de la matrícula en educación superior (Rojas, 2003: 16).

Posteriormente, en el entorno de la Educación Superior chilena comienza un proceso de traspaso de responsabilidades al sector privado, que se consolida con las grandes reformas de 1980-1981. En general, estas reformas afectaron la ES chilena en su estructura, su financiamiento y en sus formas de regulación interinstitucional. De manera específica, las políticas concretas de esta reforma consistieron en

(...) la desregulación, la diversificación vertical, la reducción del poder institucional de las dos grandes universidades tradicionales, la transferencia de parte de los costos a los estudiantes, la obligación de las instituciones de diversificar sus fuentes de ingreso y la diferenciación salarial de los académicos (Kent, 1997: 106).

Fueron varios los resultados de estos cambios: se incrementó la matrícula, además del número de instituciones, y surgieron dos nuevos tipos: los Centros de Formación Técnica y los Institutos Profesionales; además, se establecieron las modalidades de universidad con aporte estatal y sin aporte fiscal (Rojas, 2003: 17). De igual forma, los subsidios competitivos, cuotas estudiantiles, donaciones y venta de servicios fueron la nueva base del financiamiento de la Educación Superior, pero lo más relevante en este contexto sería la transición de una modalidad de regulación estatal a una fundamentada en los mecanismos de mercado (Kent, 1997: 107). La década de los 90 es, en palabras de Tatiana Rojas, “[...] aún heredera de la reforma educativa de 1981, (que) trajo consigo una importante heterogeneidad del sistema de Educación Superior” (Rojas, 2003: 20).

Siguiendo este argumento, podemos afirmar que el factor monetario, expresado en inversión o gasto público, no es el único factor a considerar cuando se habla de la búsqueda de equidad en la educación (superior). El incremento del primer factor no es causa *per se* de la consecución del segundo.

2.- ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

El nivel de Educación Superior es uno de los cuatro que componen el Sistema Educativo chileno:

Educación Preescolar o Parvularia

Educación General Básica

Educación Media

Educación Superior

De acuerdo al artículo 29° de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), existen tres tipos generales de instituciones de Educación Superior: Las **Universidades**, los **Institutos Profesionales** y los **Centros de Formación Técnica** (LOCE, citado en UNESCO, 2005).

Las **Universidades** son las instituciones tradicionales en las que se puede conseguir el grado de Licenciado, Magíster o Doctor. En Chile, este nivel tiene el monopolio exclusivo de 17 profesiones³ (Rojas, 2003: 18). Las Universidades, a su vez, se dividen en tres tipos específicos diferenciados: Universidades Estatales, U. no Estatales y U. Privadas.

Las Universidades Estatales son aquellas que sólo son creadas mediante una ley específica y reciben aporte financiero público directo para funcionar. Hasta 1981 sólo existían dos: la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado (hoy U. de Santiago); hoy existen poco más de 14 Universidades Estatales. Las Universidades no Estatales son de propiedad y administración privada, pero reciben financiamiento estatal. Finalmente, las Universidades privadas no reciben financiamiento alguno del Estado (OEI, 2005).

³ Dentro de estas profesiones se encuentran Derecho, Arquitectura, Ingeniería Civil, Medicina, Psicología, Química y Farmacia, Odontología, por mencionar algunas.

Los **Centros de Formación Técnica** son instituciones que no reciben aporte estatal. Ofrecen carreras de nivel técnico superior con una duración de cuatro o cinco semestres (OEI, 2005).

Los **Institutos Profesionales** son instituciones que pueden o no recibir aportación estatal. Estas instituciones ofrecen carreras profesionales, exceptuando desde luego aquellas establecidas como propias de la Universidad⁴. Se ofrecen en un período de ocho a diez semestres (OEI, 2005).

Entre los requisitos para ingresar al nivel de enseñanza superior, el mínimo a cubrir es el poseer Licencia de Educación Media (ya sea en su modalidad De Niños o De Adultos). Después aparecen las pruebas de selección que la propia institución define, y el promedio de las calificaciones obtenidas en el Nivel de Educación Media (UNESCO, 2005). Por otro lado, las organizaciones que intervienen en el sistema de Educación Superior en su conjunto son dos: La División de Educación Superior y el Consejo Superior de Educación. La primera tiene como función revisar el cumplimiento de las normas legales que competen al MINEDUC. La segunda emite reconocimientos oficiales a proyectos presentados por Universidades e Institutos Profesionales. El reconocimiento de los CFT depende directamente del Ministerio de Educación. También existe un tercer organismo, el Consejo de Rectores de Universidades, que se ocupa específicamente de todo lo que tiene que ver con las Universidades que sí reciben aportes del Estado; es decir, las U. Estatales, las no Estatales y los pocos Institutos Profesionales que reciben aportación pública. En términos de títulos expedidos, este nivel se compone de tres tipos diferenciados, establecidos en la LOCE:

Los establecimientos de educación superior reconocidos oficialmente otorgarán títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos según corresponda. Los centros de formación técnica sólo podrán otorgar el título de técnico de nivel superior.(...) (LOCE, 1990, citado en UNESCO, 2005).

Respectivamente, el título técnico de nivel superior corresponde a los Centros de Formación Técnica, el Título Profesional a los Institutos Profesionales, y los Grados Académicos –o Profesionales- a las Universidades.

⁴ Debe especificarse que el ingreso a los Institutos Profesionales es el único que no tiene como requisito poseer Licencia de Educación Media.

3.- INSTITUCIONES PÚBLICAS E INSTITUCIONES PRIVADAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

3.1.- Características

En un sentido puramente conceptual, por lo que se ha visto más arriba, las Instituciones Públicas serían aquellas que reciben aporte estatal para su funcionamiento, mientras que aquellas que no lo hacen serían privadas. En este caso, el único criterio válido de diferenciación sería el **financiamiento**, y quedaría fuera el criterio de la **posesión**, por lo que tendríamos que preguntarnos ¿por qué no habría de ser privada una institución que, aunque recibe recursos públicos, está en manos de particulares? En este sentido, el problema se resuelve respetando la conceptualización específica planteada para el sistema de Educación Superior en Chile: existen Universidades Estatales, que reciben recursos públicos y que son propiedad del Estado; existen Universidades que no son del Estado, pero que son apoyadas financieramente por él; existen Universidades que pertenecen a y son financiadas por particulares, y existen algunos Institutos Profesionales que reciben aportación estatal y que pueden o no pertenecer al Estado. Respetemos esta definición, que no da pie a confusiones.

De acuerdo al cuadro 1.a, el total de las instituciones reconocidas oficialmente ha disminuido de manera dramática. En total, el número de instituciones de Educación Superior ha disminuido en un 22.7% en 10 años. Este cambio es debido sólo a los cambios en el número de instituciones sin Aporte Fiscal Directo, dentro de las cuales la disminución más drástica se halla en los Institutos Profesionales, pasando de ser 76 a ser sólo 48. La cantidad de instituciones con apoyo del Estado no ha cambiado en el mismo período: 25, de las cuales 16 son Universidades Estatales y 9 son Universidades no Estatales. Una hipótesis posible podría estar asociada a la cada vez mayor necesidad del apoyo del Estado para el mantenimiento de Instituciones, al mismo tiempo que Chile podría estar experimentando una pérdida gradual del interés de los particulares por la Educación Superior.

1.a Número de Instituciones de Educación Superior, Total País, por Tipo y Categoría Institucional

Tipo/Categoría institucional	Años	
	1994	2004
Instituciones con Aporte Fiscal Directo	25 (8.8%)	25 (10.9%)
Universidades	25	25
Estatales	16	16
Particulares de carácter público	9	9
Institutos Profesionales	0	0
Instituciones sin aporte Fiscal Directo	256 (91.2%)	204 (89.1%)
Universidades	45	39
Institutos Profesionales	76	48
Centros de Formación Técnica	135	117
Total Sistema Educación Superior	281 (100%)	229 (100%)
Universidades	70	64
Institutos Profesionales	76	48
Centros de Formación Técnica	135	117

Fuente: Mineduc, Compendio de Educación Superior, en www.mineduc.cl

Nota: En este cuadro, el criterio principal de diferenciación entre Instituciones es la aportación estatal a la institución (Aporte Fiscal Directo ó AFD)

3.2.- Comparación Chile- México

En comparación con México, que posee un marco de diferenciación entre instituciones públicas y privadas más claro, las proporciones son distintas: mientras en México las Instituciones Públicas (557) representan un 32.9% del total de instituciones (1689), en Chile las Instituciones con AFD (Aporte Fiscal Directo) representan sólo el 8.8% del total de instituciones. En ambos países las Instituciones Públicas tienen un menor porcentaje frente a las privadas. Otra diferencia entre ambos países es el número total de instituciones: en México existen 1689, y en Chile 229 –al 2004–.

4.- MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

4.1.- Expansión y Cobertura

Para el año 2004, la matrícula de Educación Superior en Chile era de **567, 114** estudiantes, como lo muestra el cuadro 2.a. Las Universidades en conjunto poseen el **71%** de la matrícula total del sistema, a diferencia de 1994, cuando contenían el **64%** del total. Ha habido entonces un incremento en la matrícula de las Universidades, sin que ello haya sido afectado por la disminución del número de Universidades sin Aporte Fiscal Directo. Junto al incremento en el número de matriculados en Universidades, se halla el incremento de matriculados en los Institutos Profesionales, a pesar de la disminución en el número de Institutos.

A 2004, México posee una matrícula de 2'239,120 estudiantes, repartidos en: licenciatura (**83.4%**); Posgrado (6.2%); Educación Normal (7.4%); y Técnico Superior (3.0%) (ANUIES, 2005). La Universidad en conjunto representa un mayor porcentaje frente a las demás opciones que el caso de las Universidades chilenas, en donde el panorama de opciones de educación superior no es tan diversificado en un primer nivel (Universidad, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica). Lo que sí es observable, es que la educación Universitaria aún predomina claramente en ambos países.

2.a Matrícula Total para los años 1983 a 2004		
Tipo Institución / Matrícula	1994	2004
Universidades	211,564 (64%)	403,370 (71%)
U. del Consejo de Rectores	151,570	246,750
U. Privadas	59,994	156,620
Institutos Profesionales	38,252 (12%)	101,674 (18%)
Con Aporte Fiscal Directo	0	0
Privados	38,252	101,674
Centros de Formación Técnica	77,258 (24%)	62,070 (11%)
Total	327,074 (100%)	567,114 (100%)

Fuente: Mineduc, Compendio de Educación Superior, en www.mineduc.cl

Respecto a la **cobertura** en Educación Superior (jóvenes en Educación Superior dentro del rango de edad 18-24 años), en Chile 3 de cada 10 jóvenes de entre 18 y 24 años estudia en el nivel de Educación Superior (cuadro 2.b). Mientras tanto, en México, donde la población total es de 106' 202, 903 habitantes, y el número de jóvenes de entre 18 y 24 años es de 12'000,000, la cobertura del sistema de Educación Superior es del 20%. Un joven (3 y 2 de cada 10 respectivamente), en términos macro es una diferencia importante.

2.b Cobertura Educación Superior en el rango 18-24 años			
		Chile-2004	México-2004
TOTAL	Población Total	15,915,661	106, 202, 903
	Tramo 18-24 años	1,795,801 (100%)	12, 000, 000 (100%)
	Matrícula Total	567,114	2, 400, 000
	Cobertura	31.56%	20%

Fuente: Mineduc, Compendio de Educación Superior, en www.mineduc.cl
 Universidad Veracruzana, en <http://www.uv.mx/universo/147/infgral/infgral01.html>

4.2.- Feminización de la matrícula

Al 2004, en Chile, independientemente del área de conocimiento o del tipo de institución de pertenencia, la cantidad de hombres y de mujeres matriculados se hallaba en proporción prácticamente de 50-50. Los hombres representaban el **52%**, y las mujeres el **48%**, como lo muestra el cuadro 2.c.

2.c Matrícula para la Totalidad del Sistema Educacional en Chile

MatrTotalHombres	MatrTotalMujeres	MatrTotal
295,836 (52%)	271,278 (48%)	567,114 (100%)

Fuente: Mineduc, Compendio de Educación Superior, en www.mineduc.cl

El incremento de la participación de las mujeres en la Educación Superior y en otros ámbitos también está asociado a otros elementos: primero, el reconocimiento de la posibilidad de las mujeres para estudiar y graduarse en este nivel (el caso de Eloisa Díaz); segundo, el triunfo del derecho a un tipo de participación política, específicamente el pleno derecho a votar. De igual forma, la mejora de su situación ante la ley ha hecho que este grupo pueda tener mayor presencia tanto en las aulas como en el trabajo asalariado (Rojas, 2003: 11). En México, las mujeres también representan un 48% del total de la matrícula de Educación Superior al año 2004 (ANUIES, 2005), lo que podría representar una zona particular de alguna tendencia en América Latina.

5.- FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

La información sobre financiamiento para la Educación Superior en Chile muestra que ha habido un incremento del monto de aportes para dicho nivel en los últimos diez años. Sin embargo, el dato que de otra manera no sería observable, aparece al incluirse el porcentaje que dicho monto representa frente al aporte total para la Educación en Chile. Aunque el total de aportes fiscales para Educación Superior se ha incrementado en un 140% (de 112'845,573 en 1994, a 273'744,045 en 2003), la partida para educación superior respecto al sector Educación ha disminuido casi en un 8% (véase cuadro 2.d)

2.d Recursos a Educación Superior 1990-2003, Moneda Nominal

(En miles de pesos de cada año)

AÑOS	1994	2003
Aportes fiscales totales al sector de educación (ley de presupuestos)	506,056,429	2,017,768,092
Aporte Fiscal a la Educación Superior vía M. de Educación (No incluye Donaciones)	112,845,573	273,744,045
Item Educación Superior	94,335,684	232,719,296
Item CONICYT	18,509,889	41,024,749
Fortalecimiento de la Formación Integral De Docentes		0
DONACIONES(50% aporte Fiscal)	3,959,991	8,700,000
Total Aportes a la Educación Superior	116,805,564	282,444,045
Participación del Aporte Fiscal Total en Educación Superior respecto al Aporte Fiscal Total Sector Educación	22.3%	13.5%

Fuente: Mineduc, Compendio de Educación Superior, en www.mineduc.cl

NOTA: Información disponible sólo al año 2003.

CONCLUSIONES

El sistema de Educación Superior chileno puede definirse como un sistema ágil y flexible en términos de su estructura. Es decir, no hay ambigüedades en la definición de los tipos de Instituciones de Educación Superior, como en el caso de México. En Chile, la clasificación institucional más amplia también aborda la situación de las instituciones públicas y privadas. Sin embargo, lo hace tomando en cuenta criterios más precisos de diferenciación, como son el financiamiento (estatal o particular) y la posesión (estatal y particular).

En la dimensión histórica, Chile es un país que ha luchado por consolidarse y lo está logrando en rubros como la cobertura de la Educación Superior, en donde posee un porcentaje de cobertura del 31.5%. Las Instituciones de propiedad y con financiamiento **estatal** siguen teniendo un porcentaje muy elevado –y creciente- de la matrícula total de estudiantes, a pesar del proceso que inició en 1981, y que implicó un traslado de diversas responsabilidades de este sector a particulares (y que posteriormente se revertiría, dando paso a una reducción del número de Instituciones de Educación Superior que **no** tienen apoyo estatal), y a pesar también de que el número de instituciones con intervención estatal no ha variado en los últimos diez años.

En Chile también hay un paulatino avance en términos de feminización, que como hemos visto parece ir de la mano con el proceso que se vive en México. Sin embargo, Chile tiene una sensible memoria histórica respecto a los hechos específicos que dieron inicio al fenómeno de la feminización política, social y educativa. En estos términos, basta observar la gran importancia que Chile asocia a la iniciativa de una sola mujer (Eloisa Díaz) como punto de partida de este fenómeno. La similitud entre los dos países respecto a dicha variable, a pesar de la gran diferencia de población entre uno y otro, puede marcar tendencias dignas de análisis especializados.

Para el caso del financiamiento en Educación Superior, parecería necesario revisar elementos más concretos y de carácter predominantemente político, que expliquen la disminución porcentual en los aportes para este nivel educativo.

Como se ha visto, se habla de dos tipos de variaciones porcentuales de los aportes para la Educación Superior en Chile: la primera tiene que ver con los datos absolutos de los montos aportados a la Educación Superior en los últimos diez años. La segunda variación, que sí puede ser una señal de modificación en las políticas educativas, tiene que ver con el grado de importancia de los aportes absolutos en el marco de los aportes al ramo educativo general, es decir, ¿qué porcentaje del total asignado al sector educativo representan los montos para Educación Superior? Esta segunda variación refleja, al menos en cierta medida, el interés y la prioridad que el gobierno da a cada nivel educativo. No está de más decir que los problemas sociales y los conflictos universitarios que se han desatado en Chile a últimas fechas pueden tener un problema de ese tipo como telón de fondo.

BIBLIOGRAFÍA

Para **Desarrollo Histórico de la Educación en Chile**

- Kent, Rollin (1997): *Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina*, Vol. II, FCE, México, pp. 94-164, en Antología: Sistema Educativo Nacional II (segunda parte), Área de Sociología de la Educación, Depto. De Sociología, CSH, UAM-A.
- Rojas, Tatiana (2003): *La Educación Superior en Chile durante los últimos 25 años: Una aproximación de género*, Santiago de Chile, en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/GENERO/G%C3%A9neroChile.pdf>

Para **La estructura del Sistema Educativo**

- Organización de Estados Iberoamericanos (2005), *Educación Superior*, en <http://www.campus-oei.org/quipu/chile/CHIL10.PDF>
- Rojas, Tatiana (2003): *La Educación Superior en Chile durante los últimos 25 años: Una aproximación de género*, Santiago de Chile, en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/GENERO/G%C3%A9neroChile.pdf>
- UNESCO (2005), *Chile: La estructura del Sistema Educativo*, en <http://innovemos.unesco.cl/red/sm/sistemaseducativos/chile.act>

Para **Instituciones Públicas e Instituciones Privadas de E.S. en Chile**

- MINEDUC, *Compendio de Educación Superior*, en www.mineduc.cl

Para **Matrícula de Educación Superior en Chile**

- ANUIES (2005), *Información Estadística*, en www.anuies.mx
- Mineduc, *Compendio de Educación Superior*, en www.mineduc.cl
- Rojas, Tatiana (2003): *La Educación Superior en Chile durante los últimos 25 años: Una aproximación de género*, Santiago de Chile, en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/GENERO/G%C3%A9neroChile.pdf>

- Universidad Veracruzana (2005), en <http://www.uv.mx/universo/147/infgral/infgral01.html>

Para Financiamiento de la Educación Superior en Chile

- Mineduc, *Compendio de Educación Superior*, en www.mineduc.cl

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Azcapotzalco

Seminario IV de Sociología de la Educación
-Corrientes Teóricas II -

Profr.: Dra. Mery Hamui Sutton

***Las formas de estar* como elementos de identidad
en alumnos de la UAM y la UIA**

Nahúm Castillo Rodríguez

INDICE

INTRODUCCIÓN

1.- Definición de la situación

2.- Justificación del análisis de las *formas de estar* como elementos que denotan la identidad y metodología para el análisis

3.- Marco Teórico

4.- Acercamiento inicial a la situación

4.1.- UAM-Cuajimalpa

4.2.- Universidad Iberoamericana

5.- Análisis comparativo de las formas de estar como elementos que denotan la identidad en alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana y de la Universidad Iberoamericana

Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

El presente ejercicio tiene como objetivo central el planteamiento de una posible interpretación sobre la función de las formas de estar como elementos que denotan la identidad al interior de dos grupos de estudiantes que comparten un mismo espacio educativo. Estos dos grupos son, por un lado, alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Cuajimalpa, y por el otro, los alumnos de la Universidad Iberoamericana. El espacio que ambos comparten es el que es propio de uno de los grupos: la Universidad Iberoamericana.

Este trabajo, entonces, busca explicar *de qué manera las “formas de estar” se conforman como elementos que denotan la identidad en ambos grupos, los significados que ambos grupos asocian a estas “formas”, y la relación que existe entre ambos tipos de identidad, tomando en cuenta las condiciones que han conducido a que ambos grupos compartan un mismo espacio escolar.* Estas condiciones comprenden la estancia temporal del grupo de estudiantes de la UAM-C debida a la inexistencia de un campus propio en la zona de Cuajimalpa. De ahí la relevancia de este análisis: se busca saber *cómo* manifiestan su identidad en base a *formas de estar* ambos grupos de estudiantes. Sin embargo, la situación de los estudiantes de la UAM-C es particularmente importante, dado que se hallan en un espacio que NO es el de la UAM, y por tanto tienen que *construir*, antes que mantener, un sentido de identidad propio.

El trabajo se estructura de la siguiente manera:

En el primer apartado, titulado “**definición de la situación**”, se presentan las condiciones que han llevado a que la UAM Cuajimalpa deba hacer uso temporal de las instalaciones de la Universidad Iberoamericana. El siguiente apartado, “**Justificación del análisis de las formas de estar como elementos que manifiestan la identidad. Metodología para el análisis**” tiene como punto de partida la definición de *formas de estar*; después, la explicación del por qué se eligió este elemento concreto de identidad, y la justificación del uso de la observación y las entrevistas como fuentes de información. El tercer apartado, “**Marco Teórico**”, comprende las perspectivas teóricas

de Orrin E. Klapp y Anthony Giddens. La perspectiva de Orrin E. Klapp está enfocada al fenómeno de la identidad como un fenómeno de masas, es decir, grupal. La perspectiva de Giddens está dirigida al análisis de la identidad del yo en el contexto de la modernidad.

“**Acercamiento inicial a la situación**” contiene una perspectiva propia acerca de las *formas de estar* de alumnos de la UAM y de la UIA, del modo en que éstas pueden ser factores de identidad, y acerca del resultado de la convivencia en un mismo espacio de ambas identidades. El quinto apartado, titulado “**Análisis comparativo de las formas de estar como elementos de identidad en alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa y de la Universidad Iberoamericana**” presenta el análisis explicativo teóricamente argumentado acerca de las *formas de estar* como elementos de identidad y el significado que ambos grupos de alumnos le atribuyen. La presentación de los dos análisis se hace de manera conjunta, para así intentar caracterizar el tipo de relación que en términos de identidad se establece entre ambos grupos, tomando en cuenta que se trata de una situación en la que un grupo se encuentra *dentro del espacio* de otro grupo. Este análisis está formulado como un tipo de explicación basada en *factores mediadores*¹, y tiene como base necesaria la información obtenida a partir de la observación y de las entrevistas.

El trabajo concluye con una comparación entre el contenido general del análisis hecho en el apartado 5 y el “**acercamiento inicial a la situación**”. El objetivo de esta comparación es reconocer las diferencias y similitudes entre la percepción inicial de un fenómeno concreto y su interpretación teóricamente argumentada, lo cual es una parte fundamental de todo trabajo etnográfico.

¹ Concepto que define un tipo de explicación consistente en mostrar relaciones entre cosas (Beattie, 1975; citado en Díaz [et.al.], 1997: 57). En el caso de los apartados 5 y 6, se trata de relaciones entre hechos (las formas de estar), conceptos (identidad y sus características), y significados. Para el capítulo 7, se trata de relaciones entre dos análisis de interpretación.

1.- DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN

La Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana no pudo iniciar sus labores dentro de una estructura propia debido al proceso de cambio de uso de suelo del terreno que ocuparía en la zona de Cuajimalpa. Este proceso se vio complementado por algunos conflictos, como el hecho de que vecinos de la zona se opusieran a la construcción de la UAM-Cuajimalpa debido a que el terreno donde se construiría se considera zona protegida. De este modo, los directivos de la UAM y de la UIA firmaron un convenio dentro del cual la UIA se comprometía a ceder temporalmente a los alumnos de la Unidad Cuajimalpa siete aulas dentro de sus instalaciones, específicamente en el edificio en el cual se imparte la carrera de Diseño.

El período de duración del convenio es de dos trimestres según la normatividad de la UAM; por lo tanto, los alumnos de la UAM Cuajimalpa pueden tener a su disposición estas aulas durante los trimestres 05-O y 05-I, esto quiere decir que el convenio se vence en Abril del año 2006. Para los alumnos de la UAM Cuajimalpa esto significa cursar los dos primeros trimestres de su carrera en la Universidad Iberoamericana.

La primera generación de la Unidad Cuajimalpa está conformada por 200 alumnos, distribuidos en cinco licenciaturas: Administración, Derecho, Ingeniería en Computación, Matemáticas Aplicadas y Diseño mientras sus instalaciones están listas.

Este es el contexto microhistórico dentro del cual se explicarán e interpretarán las *formas de estar* como formas de identidad en los alumnos de la UAM Cuajimalpa y los alumnos de la Universidad Iberoamericana, al tiempo que se revisa el significado de los elementos de identidad en ambos grupos y su relación.

2.- JUSTIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS *FORMAS DE ESTAR* COMO ELEMENTOS QUE DAN CUENTA DE LA IDENTIDAD. METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS.

Las *formas de estar* son entendidas aquí como *el conjunto de actitudes y comportamientos en un espacio concreto*. Para fines de este ensayo, nos referiremos concretamente a los espacios de esparcimiento; es decir, todos aquellos espacios que se convierten en un “fuera de clases”, incluso dentro del aula. Esto, en otras palabras, comprende los espacios de interacción en los que no se halla una relación alumno-maestro o alumno-personal administrativo, sino una relación alumno-alumno. Las formas (o modos) de estar, como tales, son uno de los varios elementos que definen a la *identidad*. Podría decirse que este elemento, como los demás, es un *canal* mediante el cual el fenómeno de la identidad se hace observable. Sin embargo, la capacidad de cada elemento para hacer observable la identidad depende de qué tan observable, o en su caso accesible, sea el propio elemento.

Recordemos primero que algunos elementos de la identidad, además de las formas o modos de estar, son los valores, las creencias, las pautas y las normas. Las pautas y las normas pertenecen generalmente —mas no siempre— al terreno de lo observable; en este caso, la *observación* como herramienta puede servir para reconocer actitudes identitarias en las pautas y normas de conducta. Por otro lado, los valores y las creencias son dimensiones que difícilmente se pueden definir a partir de la mera observación. En estos casos es más útil tener a la mano el discurso de los actores y ubicar en éste el sentido que dan a sus acciones, para reconocer así lo que ellos valoran o en lo que creen. De este modo es posible acceder al nivel de los valores y las creencias de los individuos. Luego entonces, después de que se ha tenido acceso a este nivel, ambos (valores y creencias) pueden tomarse como elementos de identidad para la argumentación que se requiera.

De esta manera, los modos de estar son elementos que pueden ser definidos tanto por medio de la observación como del discurso de los actores. La observación, en este caso, sería el primer instrumento para reconocer formas de estar y sus cualidades como elementos de identidad. Empero, las entrevistas también aportan valiosa información en este sentido, ya que cualquier actor puede dar cuenta, en su *discurso*, de los lugares que frecuenta y en general qué hace estando en ellos. A partir de estos dos recursos ya es posible identificar características de identidad en las *formas de estar*.

El uso de las formas de estar y no de otro elemento de la identidad para el presente análisis se justifica a partir del propio contexto del que surge este trabajo. Dicho contexto es una iniciativa de trabajo colectivo propuesta en el seminario IV de Sociología de la Educación; sin embargo, este trabajo se vuelve individual dado que cada segmento del grupo de trabajo analizará el fenómeno de la identidad en términos de un elemento específico, ya sea valores, creencias, pautas, normas, o en este caso, *formas de estar*. Hablando de trabajo etnográfico grupal en términos estrictos, podríamos decir que el hecho de que se haya distribuido el análisis de los elementos identitarios es un recurso de regulación y planificación colectiva del trabajo (Woods, 1986: 175-177).

Las fuentes de información para este análisis etnográfico son dos: primera, la observación de formas de estar de alumnos de la UAM-C y la UIA en espacios específicos de la Universidad Iberoamericana. Concretamente, se observan las acciones de los individuos en espacios considerados de esparcimiento, es decir, aquellos en los cuáles sólo se producen interacciones alumno-alumno. En segundo lugar se encuentra la entrevista. Otra fuente de información son las entrevistas aplicadas a alumnos de la UAM-C y a un alumno de la UIA. Para reconocer las formas de estar en el discurso de los alumnos dentro de una entrevista, ha sido necesario ubicar respuestas a preguntas clave que tienen que ver con este fenómeno, tales como *¿Dónde te reúnes al salir de clases? ¿Por qué? y ¿Qué haces en los lugares en los que te reúnes al estar fuera de clases?* De este modo, ambas fuentes —observación y entrevista— proporcionan recursos para reconocer factores de identidad y su significado en grupos de alumnos.

3.- MARCO TEÓRICO

El marco teórico utilizado como referencia conceptual en este trabajo, está constituido inicialmente por la propuesta de Orrin E. Klapp respecto a la identidad como un fenómeno de masas, es decir, grupal. La teoría, en este sentido, tiene el objetivo de sustentar las explicaciones hechas en los siguientes apartados.

Así, Klapp define a la **identidad** como “todo aquello que la persona, con todo derecho y seguridad, puede atribuirse como propio” (Klapp, 1973: 6). La identidad, en este sentido, tiene tres variables²: lo que el individuo piensa de sí mismo introspectivamente; lo que proyecta a los ojos de los demás (su identidad social), y sus propios sentimientos, reafirmados al percibirlos como verdaderos para él y compartibles con otros. Junto a este tipo de identidad se encuentra la *identidad de grupo*, definida como “[...] la manera definida de autoconcebirse que tienen los miembros del grupo al presentarse como ‘nosotros’ y que les sirve de superidentidad o *alter ego*” (Klapp, 1973: XV).

De acuerdo con Klapp existen algunos factores que en su existencia o en su falta determinan distintas condiciones de identidad en *grupos*. Entre estos factores se encuentran las movilizaciones, la existencia de un espacio o de un lugar, y los rituales identificados.

Las *movilizaciones* tienen que ver con el movimiento de masas pertenecientes a diversas subculturas, clases, pueblos, gremios de trabajo, **escuelas**, iglesias, configuraciones familiares o sociedades, a otro medio ambiente muy distinto (Klapp, 1973: 20). Según el autor, este desplazamiento obliga a los grupos a ajustar su identidad a las nuevas **situaciones**, en vez de que reconfirmen su propia imagen. El segundo factor de determinación de la identidad es la diferencia entre tener un *espacio* o tener un *lugar*. La diferencia entre estas dos dimensiones radica en que el lugar **sí** da un sentimiento de identidad local; en el lugar es posible hallar símbolos de identificación,

² Estas “variables” no deben confundirse con los **elementos** de la identidad: las **variables** son *contenidos* o **componentes invariables** de la identidad, es decir, características que hacen que un individuo o grupo asuman una identidad propia. Los **elementos** de la identidad, por otra parte, son formas o acciones mediante los cuales se *expresa* la identidad. Como se ha dicho antes, son canales mediante los cuales se pueden reconocer en un grupo las **variables** de la identidad.

de pertenencia. El espacio, por el contrario, es un terreno que carece de significado para los individuos. El lugar y el espacio tienen entonces dos funciones diferenciadas: el lugar robustece la identidad, el espacio la roba (Klapp, 1973: 35, 36). Los *rituales identificados* son ceremonias cargadas de significado que tienen como objetivo robustecer la identificación con el grupo; comunican emociones y estas emociones dan cohesión al grupo (Klapp, 1973: 43).

Finalmente, Klapp establece dos “direcciones” que pueden tomarse en el caso de problemas de identidad de grupos que se encuentran en un espacio, y no en su lugar: una, restringir el contacto con el exterior por parte del grupo social de convivencia; dos, asumir una actitud abierta frente a las nuevas condiciones, desconociendo el resultado del contacto (Klapp, 1973: 46).

En el caso de Giddens, se recuperarán las categorías de fantasmagoría del lugar y reflexividad institucional a partir de su trabajo sobre identidad del yo y modernidad. Estas categorías se consideran elementos explicativos importantes para fines de este ensayo.

La *fantasmagoría del lugar* es, concretamente, “[...] el proceso por que las características locales de una situación espacial se ven invadidas por relaciones sociales distantes y reorganizadas en función a ellas” (Giddens, 1997: 294). El contacto entre identidades de grupo puede expresarse en función de este concepto, en el cual las *características locales reorganizadas* y *las relaciones sociales distantes* se corresponderían respectivamente con cada uno de los grupos.

La *reflexividad institucional* implica “[...] la incorporación rutinaria de conocimientos o información nueva a los entornos de acción, que de ese modo se reorganizan y reconstituyen” (Giddens, 1997: 295). La reflexividad institucional, inserta en el campo de las identidades grupales, sería el proceso de aprendizaje de conocimientos nuevos por parte de un grupo dentro de un lugar que no es el suyo; es decir, se trataría del aprendizaje que facilita el ajuste de la propia identidad a un nuevo entorno.

4.- ACERCAMIENTO INICIAL A LA SITUACIÓN

Este acercamiento contiene una interpretación propia del fenómeno de la identidad en ambos grupos de estudiantes, previa a la interpretación sustentada teóricamente. Este primer acercamiento está dividido en dos partes: las percepciones propias en la *observación* de los modos de estar, y de un modo más breve, las percepciones inmediatas surgidas al escuchar las *respuestas* acerca de los modos de estar, dadas en la entrevista a ambos grupos de estudiantes.

UAM-C

Los estudiantes de la UAM-C, salvo cuando se mueven para comprar botanas en la cafetería o para ir a la biblioteca, asumen formas de estar concretas al permanecer dentro o fuera de sus salones asignados fuera del horario de clases. El nivel de profundidad de la interacción entre los integrantes de este grupo no es tan marcado. Dentro del salón, los alumnos platican y conviven sentados; fuera de él, de pie, ya que no hay lugares dispuestos para sentarse en los pasillos.

A partir de esto, podría considerarse que este grupo que evita la interacción con el exterior, es decir, con los alumnos de la UIA. En este sentido, esto podría explicarse debido al corto tiempo que ha transcurrido desde su llegada a la Universidad Iberoamericana. Las conversaciones entre estos alumnos no son tan expresivas como las de los alumnos de la UIA. Como ya se ha dicho, los alumnos de la UAM se mueven dentro de los espacios de la universidad sólo para ir a la biblioteca o a la cafetería. La revisión de sus modos de estar, sin embargo, se limita a su ubicación estática dentro y fuera de sus salones.

Los alumnos de la UAM, en la entrevista, sólo hacen referencia al uso de espacios como la biblioteca, afirmando que no han sufrido algún tipo de segregación por parte de las autoridades. En el discurso de estos alumnos no hay referencias a sus modos de estar en espacios como los salones o los espacios abiertos de la UIA.

UIA

Tras salir de clases, se observa que una gran cantidad de alumnos de la UIA se reúnen, generalmente en grupos, en la plaza central de la escuela. Esta plaza se ubica frente a la Biblioteca, y en ella se hallan algunas jardineras diseñadas para la reunión en grupos. Este puede ser un espacio de referencia para los estudiantes de la UIA. Al mismo tiempo, dentro y fuera de este espacio existen otros microespacios en los que los alumnos se desenvuelven de diferente manera: Las *jardineras* están ocupadas por grupos desde dos hasta cinco individuos; pocos son los estudiantes aislados, salvo los que se encuentran en movimiento, pasando por la plaza o saliendo de la biblioteca. Estos grupos estáticos en las jardineras pueden conformarse como grupos de amigos a partir de su interacción en las aulas, lo cual depende del tiempo durante el cual hayan interactuado desde su ingreso a la escuela. Los jóvenes en estos espacios platican con desenvoltura y no siempre todos sentados. El grado de confianza es tal, que algunos se recuestan en las piernas de otros mientras platican, y otros permanecen de pie mientras fuman. Estas conductas parecen ser vistas como naturales para los miembros del grupo.

Otro espacio en la escuela son las áreas verdes. La mayor parte de ellas se hallan ocupadas por unos pocos estudiantes, y aunque no hay entradas que indiquen que se puede acceder a ellos, los estudiantes los utilizan para dormir, conversar o jugar al *hackey*³. La entrevista a la alumna de la Universidad Iberoamericana, en términos de formas de estar, presenta tipos específicos asociados al uso de los espacios antes mencionados: “pues sí, cuando salgo de clase vengo aquí [las jardineras] a platicar con mis amigos”. Esta alumna se reconoce como alumna de la UIA y hace uso de los espacios de esparcimiento de la universidad.

³ Juego que consiste en controlar y no dejar caer al piso una pequeña pelota cosida con hilo grueso y rellena de granos de plástico, lo que hace que la pelota, de unos 8-9 cm. de diámetro, sea muy suave y maleable.

5.- ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS FORMAS DE ESTAR COMO ELEMENTOS DE IDENTIDAD EN ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Y DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

El análisis comparado propiamente dicho acerca del fenómeno de la identidad y su significado en las formas de estar en alumnos de la UAM y la UIA, también nace a partir de las conductas observadas y el discurso dentro del cual pueden encontrarse estas condiciones y significados.

Los alumnos de la UAM-C, dadas las condiciones de existencia de su unidad, desde la perspectiva de Klapp, han debido *movilizarse* a un espacio que no es el suyo. Siguiendo el concepto de movilización, los alumnos de la UAM-C sí han tenido que ajustar su identidad. Sin embargo, este ajuste se ha hecho respecto a la *situación* que viven, no respecto a la identidad de los alumnos de la UIA. Luego entonces, podríamos decir que los modos de estar de los alumnos de la UAM-C se expresan en conductas de ajuste *temporal* al contexto y las condiciones de estancia en la UIA. Esta afirmación puede reconocerse si recordamos que la estancia de la UAM en la UIA tiene un horizonte temporal bien definido (Abril de 2006). Los alumnos de la UIA, por no haber experimentado dicha movilización, no necesitan ajustar su identidad. El único momento en el que esto pudo haber sucedido podría ser su ingreso a la universidad, en el cual ha sido necesario que las identidades se ajusten a la de la institución.

Dentro de la Universidad Iberoamericana, los alumnos de la UAM asumen formas de estar en espacios concretos. Sin embargo, desde fuera puede observarse que para ellos este territorio no representa un *lugar*, sino un *espacio*. Este espacio es ajeno a ellos, y ellos mismos lo reconocen al afirmar: “Nosotros sólo existimos como idea, no como estructura”. El espacio en el que se desenvuelven los alumnos de la UAM-C no aporta sentimientos ni símbolos de la identidad. Al ser alumnos de una estructura educacional llamada UAM, se sienten “fuera de” por estar dentro de otra estructura. Más aún, la estructura a la que pertenecen los alumnos de la UAM-C sólo existe

administrativamente; hace falta, de igual forma, una estructura física que materialice los símbolos que ellos reconocen —el escudo, la mascota, etc.—.

Tomando en cuenta las funciones del espacio y el lugar en términos de identidad⁴, y la conciencia de la temporalidad de la situación, es posible afirmar que al alumno de la UAM-C, en este contexto, no le *roban* la identidad. Lo que el alumno sí puede hacer es rastrear y buscar permanente un asidero de identidad, a partir de la afirmación que subyace en su conciencia: “Yo no soy de aquí”, y a partir también del hecho de que el alumno de la UAM-C está esperando la llegada de una unidad propia.

Esta situación también se halla asociada al concepto de *fantasmagoría del lugar* de Anthony Giddens, que como se dijo antes, “es el proceso por que las características locales de una situación espacial se ven invadidas por relaciones sociales distantes y reorganizadas en función a ellas” (Giddens, 1997: 294). En este caso, “las características locales” estarían expresadas en los alumnos de la UAM, mientras que las relaciones distantes “invasoras” sería el nuevo contexto en el que deben desenvolverse. Tal como en el concepto, las condiciones del grupo de la UAM están organizadas en función a las “relaciones distantes”, que en este caso tendría que ver con la normatividad de la UIA.

Esta no es la situación de los alumnos de la Iberoamericana; estos jóvenes tienen un *lugar*, con una estructura y significados propios, dentro del cual tienen la confianza de asumir distintos modos de estar. Al mismo tiempo, los alumnos de la UIA tal vez no podrían saber que existen individuos dentro de su *lugar*, para los cuales éste no es un lugar, sino un simple *espacio* al cual llegan a tomar clases, y que reconocen como una estructura ajena a los símbolos de identidad que “adquirieron” al ingresar a la UAM.

Finalmente, es necesario plantear la existencia de otros dos factores que en buena medida pueden hablar de las condiciones de identidad de los alumnos de la UAM-C dentro de la Universidad Iberoamericana: las condiciones de incorporación a la UIA y los posibles tipos de respuesta del grupo de la UAM ante este conflicto de identidad. Ambos factores se han reservado para el final de este apartado, dado que representan elementos extremos del problema: las condiciones de incorporación de los

⁴ El lugar robustece la identidad; el espacio la roba (Klapp, 1973: 35, 36)

alumnos de la UAM a la Universidad Iberoamericana, y los casos extremos de respuesta al conflicto de identidad que la situación genera.

Respecto al primer punto, puede decirse que los modos de estar de los alumnos de la UAM-C dentro de la universidad, así como sus expectativas, se vieron determinadas a partir del discurso de bienvenida al ciclo escolar de la Universidad Iberoamericana, en el cual estuvieron presentes los alumnos de la UAM-C. En este discurso —que puede verse como un ritual de integración e identificación con la vida escolar en la UIA—, el rector de la Universidad Iberoamericana, al referirse al asunto de la UAM-C, afirmó que este contacto entre la UAM y la UIA era una buena ocasión para hacer patentes los principios de la institución, ayudando así “al necesitado y al desvalido”. Esta afirmación fue interpretada negativamente por los alumnos de la UAM-C, los cuales afirmaban “Ok, yo no soy como los chavos de aquí, pero tampoco soy de la clase más baja, es decir, un x”. Este hecho pudo haber determinado en cierta medida los modos de estar de los alumnos de la UAM-C dentro de la UIA. Al mismo tiempo, la afirmación antes citada también tiene significados implícitos; sin embargo, esto pertenece al terreno de los valores.

Respecto al segundo punto, Klapp señala que existen dos posibles “direcciones” que pueden tomarse en el caso de problemas de identidad de grupos que se encuentran en un *espacio*, y no en su *lugar*: una, restringir el contacto con el exterior por parte del grupo social de convivencia; dos, asumir una actitud abierta frente a las nuevas condiciones, desconociendo el resultado del contacto (Klapp, 1973: 46). En este sentido, el grupo de estudiantes de la UAM-C podría ubicarse en el medio de las dos posturas: una actitud abierta al contacto con la universidad, que les permite hacer uso de los recursos que la escuela les brinda, y una restricción originada a partir de la relación con la otra institución, que implica el asumirse a sí mismo como diferente, con una estructura propia, que aunque no se ve, existe.

CONCLUSIONES

Como se ha podido ver, puestos frente a frente, el primer acercamiento carece de algunas profundizaciones respecto al análisis propiamente dicho. En el primer acercamiento al problema se reconoce que un grupo se halla dentro del espacio de otro grupo. Sin embargo, no hay un reconocimiento de la diferencia entre espacio y lugar, la cual es útil para determinar el grado de identidad de un grupo de acuerdo al territorio que ocupe. De igual forma, la idea de fantasmagoría del lugar ayuda a alejarnos de la idea simplista de un espacio en otro espacio, ayudándonos a entender la situación como un proceso. Esto es así porque al afirmar que existe “un espacio dentro de otro espacio”, nos quedamos en una descripción superficial; hace falta definir en qué procesos se materializa la “invasión” de la prácticas particulares y la reorganización de las mismas.⁵

Igualmente, los modos de estar modificados de los alumnos de la UAM-C dentro de la UIA pueden definirse desde la idea de la reflexividad institucional, concepto que no aparece en el primer acercamiento al fenómeno, por lo cual esta primera explicación se queda referida sólo a “resistencias de la identidad”, no reconociendo que hay conductas que es necesario modificar para persistir en el nuevo contexto, sólo en un período determinado.

En el análisis, a diferencia del primer acercamiento explicativo, se destaca la importancia de los rituales identificados como actos que pueden determinar modos de estar, tanto a nivel de una estructura completa (la UIA, específicamente sus alumnos), como en grupos particulares no pertenecientes a la institución pero que están dentro de ella (UAM).

⁵ El ajuste de los comportamientos de los alumnos de la UAM al marco normativo de la UIA podría ser un ejemplo de “reorganización” de las características del grupo de alumnos de la UAM.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, Ángel y Honorio Velasco (1997): *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Trotta, Primera Parte pp. 17-134.
- Giddens, Anthony (1997): *Modernidad e Identidad del yo*, Barcelona, Península, 299 p.
- Klapp, Orrin (1973): *La identidad: Problema de masas*, México, Pax, 486 p.
- Woods, Peter (1986): "Teoría", en *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós, pp. 161-182.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Azcapotzalco

Licenciatura en Sociología

Seminario V de Sociología de la Educación

-Corrientes Teóricas III -

Profr.: Dr. Romualdo López Zárate

Educación y Reproducción Social: propuestas teóricas

Nahúm Castillo Rodríguez

ÍNDICE

Introducción

1.- El debate Micro-Macro

2.- La propuesta de Karl Marx

3.- La propuesta de Antonio Gramsci

4.- La propuesta de Louis Althusser

5.- La propuesta de Baudelot y Establet

6.- La propuesta de Basil Bernstein

7.- La propuesta de Pierre Bourdieu

Conclusión

Reflexión: violencia simbólica en el plan de estudios de Historia propuesto por la RIES en el nivel secundaria en México

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene el objetivo de plantear algunas propuestas teóricas comprendidas dentro del Enfoque de la Reproducción Social. Aquí se describen las propuestas de Karl Marx, Antonio Gramsci, Louis Althusser, Christian Baudelot y Roger Establet, Basil Bernstein y finalmente Pierre Bourdieu respecto al ámbito específico de la educación —y los factores sociales que la conforman— como mecanismo de reproducción social. Esta aclaración es útil, dado que algunas de dichas propuestas, como se verá, son muy amplias y no sólo se limitan al ámbito educativo. Cada una de las propuestas será presentada de forma separada, ubicando los conceptos e ideas que para los fines de este ensayo sean los más importantes.

El trabajo inicia con la recuperación de algunos aspectos del debate micro-macro en el análisis de fenómenos sociales. La recuperación de este debate es importante, dado que permite saber en cuál de las dos perspectivas se ubican las teorías reproductivistas, justificando así la existencia de las propuestas descritas más adelante. La referencia principal en este primer apartado es el trabajo de Jeffrey Alexander y Bernhard Giesen sobre la vinculación micro-macro.

De igual forma, la presentación de cada propuesta finaliza con un comentario breve referido a su importancia y viabilidad en general y específicamente en el campo educativo.

Este ensayo concluye con una breve reflexión sobre la viabilidad de utilizar alguna de las propuestas planteadas para explicar un problema educativo concreto en México. Específicamente, se revisa el problema de la propuesta de modificación del plan de estudios en la materia de Historia en el nivel de educación secundaria tomando como marco de referencia el concepto de *violencia simbólica* de Pierre Bourdieu.

1.- EL DEBATE MICRO-MACRO

Los dos componentes de esta dicotomía son polos de un mismo problema: ¿cómo abordar los fenómenos sociales? El enfoque *macro* establece que existen patrones de comportamiento establecidos en las estructuras sociales. Bajo esta perspectiva, el individuo aparece constreñido a dichos patrones, reproduciéndolos, y por tanto, reproduciendo finalmente la estructura social misma. Por el contrario, el enfoque *micro* reconoce la acción del individuo como el catalizador de las estructuras sociales. Es decir, es en la red de relaciones y acciones de los individuos donde se genera la estructura social.

Si el individuo y la estructura social fueran tomados en ambos enfoques como variables —dependiente e independiente—, tendríamos que en el enfoque *micro* el individuo tomaría el lugar de la variable independiente; es decir, la variable determinada por sí misma. Entretanto, la sociedad ocuparía el lugar de la variable dependiente, cuya determinación no está bajo su control. Por el contrario, en el enfoque *macro* los papeles se invierten: la autodeterminación está referida a la sociedad, dejando al individuo como el ser “extradeterminado”, es decir, determinado y constreñido desde fuera.

Para esquematizar la posición de ambos polos, y para reconocer al mismo tiempo que no existen absolutos en la dimensión empírica, se consideran cinco situaciones¹ distintas en la relación micro-macro. La primera (un polo extremo) ubica al individuo racional y propositivo como el ser creador de la sociedad. La segunda situación deja la creación de la sociedad en manos de la acción interpretativa de los individuos. La tercera situación reconoce a los individuos socializados como seres re-creadores de la sociedad mediante actos contingentes de libertad. La cuarta situación establece que los individuos socializados traducen el ambiente social (macro) en sus propios microambientes. Por último, en la quinta situación la sociedad establece un

¹ Estos elementos pueden ser vistos como “enfoques”; sin embargo, cada uno de ellos también representa una situación específica de la relación individuo-sociedad.

estricto control sobre los individuos, estableciendo pautas de la reproducción social que serán racionalmente reconocidas (Alexander, 1994: 24).

Las teorías de la Reproducción Social se ubican dentro del campo de influencia del enfoque *macro*, y al mismo tiempo dentro de las Teorías Críticas. Las teorías de la Reproducción Social reconocen en la educación (y otras estructuras sociales) instrumentos de reproducción de las pautas sociales establecidas, que en las sociedades modernas son pautas de desigualdad.

2.- LA PROPUESTA DE KARL MARX

La propuesta de Marx, por su carácter generalizador, funciona como marco referencial para las posteriores propuestas, enfocadas a analizar específicamente a la educación como instrumento de reproducción social.

Marx estableció un método dialéctico, caracterizado por la afirmación de que no hay relaciones simples de causa-efecto, sino que existe una afectación mutua entre las partes del mundo social. De igual forma, no existen líneas divisorias claras entre los fenómenos del mundo social; tampoco se excluyen las posiciones valorativas respecto a los hechos, y debe existir un acercamiento a las relaciones entre fenómenos sociales, así como una recuperación de los fenómenos pasados y futuros en la construcción de la realidad presente. Igualmente, no debe asumirse que existe lo socialmente inevitable; debe haber un interés explícito por el conflicto y la contradicción, así como por la relación entre actores y estructuras (Ritzer, 1994: 220-221). Otro elemento que será importante en los discursos críticos reproduccionistas en la educación, es el concepto de *falsa conciencia*. La falsa conciencia puede definirse como la percepción incorrecta de la estructura en que se vive y de la posición que se ocupa en ella. Este tipo de conciencia se encuentra muy ligada y se complementa con la *ideología*, es decir, el conjunto de ideas externo y coercitivo para el individuo, que representa los intereses de la clase dominante.

Esta propuesta, como se ha dicho más arriba, aporta gran cantidad de elementos que en la teoría crítica y reproduccionista serían utilizados en la construcción de conceptos y argumentaciones. Considero que la teoría marxista es de un gran valor, debido a la claridad con que deja ver problemas estructurales que derivan en desigualdades, y debido a la gran influencia que ha tenido en propuestas posteriores.

3.- LA PROPUESTA DE ANTONIO GRAMSCI

Para Gramsci, la educación debía, de inicio, evitar caer en siete problemas hasta entonces patentes: la idea de la educación como algo circunstancial; el desarrollo individual regido por la ley del más fuerte; tipos de educación determinados por las necesidades industriales; el conformismo educativo; la asunción de condiciones innatas como determinantes del éxito escolar; el aprendizaje sin rienda alguna, y el establecimiento de reglas por parte de unos cuantos, y para los intereses de unos cuantos.

El principio máximo de la propuesta educativa de Gramsci es la unión de la escuela y la vida. Es decir, se trata de fundir educación intelectual y manual, de manera que ello implique una utilidad fuera del aula. Complementando este principio, el papel del Estado es hacerse cargo de la educación —pública—, evitando influencias como las que pudiera tener la Iglesia en este sentido.

Hablando en términos de reproducción social, Gramsci reconoce la existencia de los “intelectuales orgánicos”; es decir, el intelectual que sirve de *transmisor* y legitimador del modo de pensar de la clase dominante, argumentando y convenciendo a las masas de que el estado actual de las cosas es el estado ideal de cosas. Empero, frente a este tipo de intelectual, Gramsci propone la aparición del “Bloque Histórico”. El Bloque Histórico estaría conformado por intelectuales ligados a las masas y a sus intereses (Palacios, 1984: 410).

Ya dentro del ámbito propiamente escolar, Gramsci establece la necesidad de una *escuela única*, en la que los contenidos y métodos fueran únicos, con dos fases: una, de tipo humanístico-formativa (cultura general), y otra humanista y de autodisciplina intelectual para la especialización técnica o productiva.

Pienso que la propuesta de Gramsci puede ser viable en sociedades con dos recursos: económicos, para el sostenimiento de la escuela única, y recursos humanos al servicio de las masas. Es decir, en este segundo sentido debe existir la apertura para la conformación de un Bloque Histórico, en lugar de la imposición legitimada de Intelectuales Orgánicos. Lamentablemente, sociedades con un Producto Interno Bruto muy alto, y recursos asignados a educación también muy altos, dan prioridad a la educación como fuente de reproducción de riqueza, de intelectuales orgánicos, y de desigualdad. En el otro extremo, en sociedades con recursos muy bajos para la educación, el Estado se ve en la necesidad de dar prioridad a asuntos como la cobertura y masificación de la educación. Luego entonces, se trata de medidas de carácter cuantitativo, más que cualitativo.

4.- LA PROPUESTA DE LOUIS ALTHUSSER

Es necesario partir de un principio básico del pensamiento de Althusser, para continuar la revisión de su propuesta: toda formación social, para seguir existiendo, debe producir fuerzas productivas y reproducir las relaciones de producción. Podría pensarse que esta afirmación se queda en el ámbito de las relaciones industriales. No es así. Las formaciones sociales, legitimadas por el Estado, son de diversos tipos, y están representadas en Aparatos Ideológicos y Represivos del Estado. Ambos Aparatos garantizan las relaciones de producción dominante; sin embargo, los aparatos represivos dependen sólo del Estado, reprimen mediante la fuerza y pertenecen al dominio público. Los Aparatos Ideológicos, por el contrario, se materializan en instituciones específicas cuyas funciones son muy diversas, no necesariamente encaminadas a la producción industrial, y pertenecen al dominio privado.

Los Aparatos Ideológicos funcionan predominantemente mediante ideologías, es decir, visiones modificadas de la realidad cuyo contenido se halla al servicio de la clase dominante. ¿En qué sentido los contenidos del Aparato Ideológico Escolar implican la reproducción de ideologías? En la escuela, de acuerdo con Althusser, se prepara al individuo para ser agente explotado o explotador, al tiempo que se aprende a ser agente represor o profesional de la ideología (el intelectual orgánico de Gramsci). La escuela tiene algunas otras características que han hecho que pueda llegar a conformarse como el mayor reproductor de una determinada formación social: por ejemplo, el ser una institución masiva en la que se está durante un largo período de tiempo (Althusser, 1974: 118)

Considero que una búsqueda de contradicciones dentro del aparato ideológico escolar tendría que abarcar una dimensión concreta y una dimensión valorativa: en la dimensión concreta deben revisarse contenidos, planes de estudio y objetivos explícitos de la institución escolar. La dimensión valorativa puede contener, por ejemplo, las condiciones o situaciones que han hecho que los objetivos alcanzados en la educación no se correspondan con los objetivos ideales planteados en un principio.

5.- LA PROPUESTA DE BAUDELLOT Y ESTABLET

Ambos autores tienen como punto de partida el análisis de dos redes de educación en Francia. Dichas redes son la red Primaria Profesional (PP) y la red Secundaria Superior (SS). Cada una integra una clase antagónica específica: la primaria profesional reproduce el proletariado, y la secundaria superior, a la burguesía. Ambas redes se diferencian por sus prácticas escolares y pedagógicas, el trato a los alumnos, los contenidos educativos y otras características. Esta diferencia, sin embargo, es en realidad una oposición entre dos formas distintas de llegar a un mismo fin: la inculcación de la ideología dominante. Se trata entonces de un solo mecanismo de reproducción de la dominación burguesa expresado en dos tipos de estructuras distintas. (Baudelot [et.al.], 1975: 115).

Algunas diferencias concretas entre ambas redes son las siguientes: la primera (Red Primaria Profesional) se rige en su funcionamiento por su base, es decir, las condiciones del propio nivel de educación primario, mientras que la Red Secundaria Superior se rige por sus fines, es decir, los niveles de educación posteriores. Por otro lado, la PP contiene prácticas repetitivas y poco reflexivas, en tanto que la SS contiene prácticas continuas y graduadas en su nivel de reflexividad y complejidad. La red PP establece un control que economiza el trabajo con los alumnos; en la red SS se trabaja mediante la selección individual. Por último, en términos de estudio, la PP trabaja con “lecciones” de lo concreto, mientras en la SS se prioriza la abstracción (Baudelot [et.al.], 1975: 116).

De acuerdo con los autores, la primaria, al mismo tiempo que unifica inculcando la ideología dominante, consolida las diferencias entre clases: por ejemplo, establece normas y procedimientos que no pueden ser asumidos de igual manera por cada una de las clases antagónicas; el manejo de la lectura y la escritura es radicalmente distinto en una y otra red, y finalmente el profesor asume dos funciones, la de alfabetizador de masas en la PP, y seleccionador de élites en la SS. Dentro de las normas establecidas uniformemente, pero que dividen dadas las diferentes condiciones sociales, nacen algunos otros criterios de diferenciación; por ejemplo, surge la categoría de “alumno normal”, que es aquél que cumple con objetivos específicos en períodos de tiempo establecidos para ello. Los criterios que definen a un alumno normal, y en general los objetivos “normales”, son establecidos por la clase dominante (Baudelot [et.al.], 1975: 175-181).

De manera general, pienso que debe integrarse un factor general y más abstracto a la lista de procesos de división y consolidación de diferencias en la escuela (establecimiento de patrones de normalidad; la alfabetización, y el papel del maestro): *la concepción que el niño genera sobre sí mismo en el ámbito escolar.*

Este elemento se puede ligar con los tres procesos en tres sentidos distintos: primero, al tener frente a sí un parámetro de “normalidad” que en muchos casos es inalcanzable, el niño interioriza casi como una pauta el hecho de no poder cumplir con estándares de normalidad en niveles superiores. De esta forma, en casos extremos, el

niño puede formarse como un ferviente “seguidor” del alumno normal, relación que persiste hasta los distintos ámbitos que trascienden a la escuela. Segundo, en términos de alfabetización, el niño puede dejar de reconocer el valor del bagaje lingüístico interiorizado en la familia al interiorizar un bagaje “obligado” en la escuela. Cuando este bagaje es un factor identitario importante en el grupo primario de pertenencia, pueden surgir conflictos de identidad en el niño. Tercero, el niño deja de percibirse en su propia individualidad al reconocer en el profesor (generalmente de PP) un ideal de comportamiento, siendo entonces más perceptivo hacia la función del profesor en la PP: reproductor de las masas proletarias.

6.- LA PROPUESTA DE BASIL BERNSTEIN

El trabajo de Bernstein está centrado fundamentalmente en el análisis del lenguaje como mecanismo de transmisión cultural, y por tanto como un agente de reproducción y desigualdad social en diversos contextos. Esto querría decir, en términos generales, que la clase social de pertenencia determina la estructura de la comunicación en los distintos grupos sociales (Díaz, 1985: 8).

La descripción del lenguaje como factor determinado por la clase social de pertenencia, puede hacerse en términos de algunos conceptos clave, como *código lingüístico*, *orden de significación* o *significado*.

El *código lingüístico* se define como el conjunto de principios que regulan la forma de comunicación, sus contenidos y significados. En el análisis de Bernstein, el código es la categoría más amplia de análisis del lenguaje. Existen dos tipos de código lingüístico, cada uno asociado a estructuras sociales diferentes (Díaz, 1985: 10): el *código restringido* se relaciona con el lenguaje público, es decir, el de la clase obrera. Este tipo de lenguaje se caracteriza por su simpleza y su estructura sencilla (lo que, como veremos más adelante, no implica *per se* su comprensión inmediata); las frases suelen ser cortas, incompletas y muchas veces repetitivas. Por el contrario, el *código elaborado*, entendido como lenguaje formal, propio de las clases medias y altas, asume

una estructura ordenada, en la que las proposiciones indican relaciones lógicas, así como una continuidad espacial y temporal (Díaz, 1985: 9).

Los **órdenes de significación**, así como los *significados*, son elementos que ayudan a definir de mejor manera las diferencias entre los códigos restringido y elaborado. Es decir, no se trata de categorías independientes del código lingüístico, sino de categorías inherentes al código, las cuales contribuyen a ubicar sus diferencias en áreas diferentes a las establecidas en los lenguajes público y formal. Los **órdenes de significación** tienen que ver con el grado de *comprensión* y el *uso* que se le da a cada código. Éstos pueden ser *particularistas* o *universalistas*, o ambos, dependiendo de los criterios ya mencionados.

El código restringido es universalista en la medida que tiene una *estructura* que puede ser usada por cualquier persona. Al mismo tiempo, es particularista al presentar un *contenido* que no es comprensible para todos, sino para un grupo específico. Por otro lado, el código elaborado es universalista porque cualquier persona puede comprenderlo, pero es particularista al estar restringido su uso o acceso a la pertenencia a determinado grupo social (Díaz, 1985: 10).

Otro elemento que ayuda a la distinción entre códigos es el que tiene que ver con los **significados**. En el código restringido (lenguaje público), existen significados *implícitos* que difícilmente pueden comprenderse si no se es parte del grupo que utiliza el código. De esta forma, la comprensión de los significados en el código restringido depende necesariamente del "estar" en el contexto de lenguaje, es decir, en el entorno y el grupo de pertenencia. El código elaborado, por el contrario, plantea significados *explícitos*, cuya comprensión no requiere necesariamente el estar en el lugar y en el momento referido para comprender lo que se quiere decir (Díaz, 1985: 9).

Como puede observarse, el **significado** como elemento de diferenciación entre códigos puede asociarse al elemento de la *comprensión* en los **órdenes de significado**; sin embargo, la caracterización de los significados es más exhaustiva, pues incluye no sólo la afirmación de que hay niveles de comprensión distintos en ambos códigos, sino que introduce la idea de "pertenencia al contexto" como justificación de la diferencia entre grados de comprensión.

Además de los dos elementos mencionados, existen otros puntos de referencia para la distinción entre códigos. Entre ellos se encuentran los componentes del lenguaje (verbal o extraverbal), el tipo de habla (el cómo y el qué se dice), la organización sintáctica y la amplitud del léxico utilizado. Sin embargo, la caracterización de todos estos criterios puede ubicarse sin problema en la primera distinción: la del lenguaje público y el lenguaje formal.

La escuela, en el discurso de Bernstein, es uno de los principales agentes de socialización en términos de lenguaje. Como tal, la escuela asume principios e incluye contextos específicos del uso del lenguaje. En términos de estos contextos, la socialización en la escuela asume varias formas: el contexto regulativo, que comprende las reglas implícitas y explícitas de la comunicación; el contexto instruccional incluye el uso del lenguaje por parte de la autoridad para dar instrucciones y órdenes; el contexto interpersonal, que incluye el aprendizaje de usos diferenciados del lenguaje dependiendo del tipo de relación que se establezca con otros, y el contexto imaginativo, en el cual el niño puede usar el lenguaje para reconstruir la realidad en su propios términos (Bernstein, 1985: 291).

Planteados así, estos contextos parecen elementos neutrales en términos del uso de códigos. Tomando en cuenta la afirmación de que formas de socialización diferenciadas orientan al niño hacia códigos de habla diferentes (Bernstein, 1985: 288), la acción de estos contextos no puede ser tan neutral como pareciera. De este modo, Bernstein afirma que si la forma lingüística predominante en estos contextos es la restringida, lo que se reproduce es el uso de códigos restringidos. Por el contrario, si en estos cuatro contextos hay un predominio del uso del código elaborado, éste tipo de código es el que se reproduce en la escuela (Bernstein, 1985: 291).

Finalmente, los principios de *clasificación* y *enmarcación* en la escuela también pueden ser elementos de reproducción social en base al uso del lenguaje. El principio de *clasificación*, en general, se expresa en la división social del trabajo y en las relaciones de poder entre los distintos sujetos en esa división. En el caso particular de la escuela, la división del trabajo puede estar expresada, por ejemplo, en la relación profesor-alumno. Dentro del proceso de socialización en la escuela, el principio de clasificación también

se refiere al “[...] grado de mantenimiento de los límites entre los diferentes órdenes de conocimiento” (Díaz, 1985: 18). Entre estos diferentes órdenes de conocimiento bien se podría ubicar el manejo diferenciado de los códigos restringido y elaborado.

El principio de *enmarcación* se refiere principalmente a la regulación de las relaciones sociales de los individuos. En el caso del uso del lenguaje en la escuela, este principio estaría expresado en la constitución, legitimación, mantenimiento y limitación de la interacción lingüística.

7.- LA PROPUESTA DE PIERRE BOURDIEU

Antes de entrar en la recuperación del discurso de Pierre Bourdieu acerca de la reproducción social en la escuela, es necesario plantear los conceptos de **campo** y **habitus**. Estos conceptos son importantes tanto en el discurso general de Bourdieu, como para la revisión de su propuesta respecto a la educación.

El **campo** puede entenderse como un espacio dentro de la sociedad, en el cual se producen conflictos y competencias por mantener o conseguir el dominio sobre un tipo específico de capital, el cual dependerá de la naturaleza del propio campo (Casillas: 75).

El **habitus** se define como el conjunto de modos de hacer, pensar, percibir y sentir, interiorizado muchas veces de modo inconsciente, y enraizado en el individuo; de igual forma, aun siendo adquirido en una esfera social específica, tiene efectos sobre otras esferas de la vida social (Casillas: 75).

Ya en el terreno educativo, Bourdieu reconoce algunas funciones de la escuela en términos de reproducción cultural:

La escuela reproduce las diferencias culturales; es decir, la diferencia de entrada en los capitales culturales de los niños es reproducida y legitimada por la escuela. Esta legitimación está dada por la escuela y por las estructuras de autoridad. La escuela también convence a los individuos de que las diferencias existentes no son de origen social, sino natural, es decir, están dadas. Finalmente, todo intento de cambio de esta perspectiva se encuentra bloqueado por la propia autoridad pedagógica y el sistema escolar, ambos arbitrarios, pero legítimos.

Al entrar a analizar la reproducción social ejercida por el aparato escolar, aparece en Bourdieu otro concepto que es muy importante en este sentido; este concepto es el de *violencia simbólica*. Como concepto amplio, Bourdieu entiende a la violencia simbólica como toda forma de violencia no física, desconocida por el agente sobre el cual se ejerce, al grado de ser considerada como algo autoevidente (Bourdieu, 1995: 120). Al tratarse de una violencia no física, ello implica que se da mediante significados, signos y símbolos.

Haciendo referencia a la violencia simbólica **en la escuela**, ésta puede entenderse como la acción pedagógica mediante la cual se *imponen* significados, actitudes y contenidos de conocimiento de manera arbitraria por parte de un grupo dominante. Estos significados, actitudes y contenidos de conocimiento tienen que cumplir con la cualidad de ser legítimos, pues el sólo hecho de ser impuestos no sería suficiente para que fueran aceptados; además, la interiorización de estos elementos culturales arbitrarios debe ser prolongada, sólo así puede producir una formación durable (Bourdieu, 1977; citado en Ciatloni, 1977: 27). Sólo así puede llegar a ser un verdadero *habitus*.

Utilizando los conceptos de *habitus* y *campo*, podemos intentar establecer una definición de violencia simbólica escolar que no pierda sus características esenciales. La violencia simbólica en este sentido sería entendida como la interiorización impuesta de tipos particulares de *habitus*, cuyo fin es la reproducción de elementos culturales específicos. Estos tipos particulares de *habitus* son una construcción social que se genera por el grupo dominante del campo educativo del que se hable. Sin embargo, si queremos ir más lejos, podemos decir que este tipo de violencia simbólica impacta, sí, al interior del campo educativo; pero *a posteriori*, los *habitus*, como entidades perdurables, pueden impactar otros campos de la sociedad.

CONCLUSIONES

Tras haber revisado algunas propuestas teórico-analíticas sobre la educación como mecanismo de reproducción social, es posible llegar a algunas conclusiones. Primero, existen diferencias en la manera en que cada una de ellas define a la estructura educativa; por ejemplo, Bourdieu la asume como un sistema de reproducción cultural, Bernstein como una entidad estructuradora de lenguajes diferenciados, y Althusser como un Aparato que reproduce diferencias de clase mediante el uso de ideologías. Dichas diferencias en la definición también tienen que ver con los planteamientos teóricos generales de cada autor, que en algunos casos no se hallan exclusivamente enfocados al fenómeno educativo, por ejemplo, el pensamiento de Pierre Bourdieu o el de Karl Marx. Igualmente, debe recordarse que el fin último de una propuesta teórica es contribuir a la explicación de fenómenos empíricos. Las propuestas aquí descritas no son la excepción.

VIOLENCIA SIMBÓLICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE HISTORIA PROPUESTO POR LA RIES EN EL NIVEL SECUNDARIA EN MÉXICO

Objetivo: El objetivo de esta reflexión es ilustrar sobre cómo el plan de estudios propuesto para la asignatura de historia en tercer grado de secundaria se puede asociar al concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu, dadas algunas de las características y contenidos planteados en la propuesta de la RIES.

Planteamiento general

La RIES, o Reforma Integral de la Educación Secundaria, tiene como propósitos generales ampliar la cobertura en este nivel, reducir los índices de deserción, diseñar modelos que produzcan resultados equivalentes para todos los alumnos, tener una escuela secundaria articulada con los niveles educativos inmediatamente anteriores y posteriores, y generar un “genuino” interés y gusto de maestros y alumnos por la tarea que realizan (SEP, 2005).

Estos objetivos, en general, están asociados a la solución de problemas específicos de este nivel educativo, entre los que destacan la sobrecarga de temas en los programas de estudio y de asignaturas por grado, las excesivas actividades extracurriculares y la limitada posibilidad de interacción del maestro con los alumnos por la gran cantidad de alumnos que el docente atiende (SEP, 2005).

De este modo, se llega al plan de estudios de la asignatura de Historia. La RIES plantea el establecimiento de dos cursos de cuatro horas a la semana cada uno; el primero es el curso de Historia Universal, que se impartiría en segundo grado. Sin embargo, el plan que nos interesa analizar es el de tercer grado, es decir, el que integra los contenidos de *Historia de México*.

Recordemos que la violencia simbólica en la escuela, desde la perspectiva de Bourdieu, se define como *la acción pedagógica mediante la cual se imponen significados, actitudes y contenidos de conocimiento de manera arbitraria y a la vez legítima por parte de un grupo dominante* (Bourdieu, 1977; citado en Ciatloni, 1977: 27). Teniendo este concepto en mente podemos comenzar el análisis del plan de Historia de México para el tercer grado de educación secundaria.

El plan de Historia de México propuesto por la RIES está compuesto por cinco bloques de contenidos. El **primer bloque** integra el México Prehispánico y la Nueva España; el segundo, la consolidación de la Nueva España; el tercero abarca desde la consumación de la independencia hasta el inicio de la Revolución; el cuarto bloque comprende las siete primeras décadas del siglo XX, y el quinto integra las tres últimas (SEP, 2005). Limitaremos el espectro de análisis al **primer bloque**, es decir, el referido al **México Prehispánico y la Nueva España**.

Como se recordará, en los primeros años del siglo XXI la SEP y el gobierno federal fueron objeto de severas críticas, ya que se planteó la posibilidad de que los contenidos referentes al México prehispánico se redujeran prácticamente hasta desaparecer. Esto no fue así; sin embargo, es posible observar rasgos de *violencia simbólica* en el manejo de estos contenidos en la propuesta del RIES.

El *campo* de la definición de los programas de Historia

En esta reflexión, el uso del *campo* puede ser importante para contextualizar el problema planteado.

La propuesta de la RIES podría definirse como el producto resultante del conflicto que se da, indudablemente, al interior del *campo* de la definición de los programas de Historia. En este campo pueden reconocerse tres grupos en lucha por el dominio de un tipo de capital de conocimiento.

La definición de este capital, asociada a la visión de estos tres grandes grupos, puede resumirse en tres vertientes: la primera plantea la necesidad de exaltar la raíz histórica del México Prehispánico, sus tradiciones y costumbres, en un intento de “volver” a la época mítica. Una segunda propuesta se ubica en el extremo opuesto: es necesario desaparecer la raíz prehispánica de la memoria histórica del país, dado que lo indígena, en el contexto de la modernidad, es sinónimo de atraso; por tanto, es innecesario cualquier contenido referido a ese período. Finalmente, puede reconocerse entre las dos anteriores una tercera vertiente, cuya tesis principal es la recuperación de contenidos del México Prehispánico con el fin de definir una noción de identidad que no deje de lado ninguna de nuestras culturas de origen. La propuesta de la RIES, sin embargo, parece acercarse a un punto entre la postura “mediadora” y la postura que busca desaparecer el México Prehispánico. Esto pudo traer como resultado un producto negociado, en el que hay una recuperación del México Prehispánico, cargada de contenidos que al mismo tiempo lo excluyen de la escena histórica.

Contenidos y Significados

Tanto en los objetivos del bloque 1 como en la sección “temas y subtemas”, *algunos contenidos asociados al México Prehispánico se hallan subordinados, sin excepción, a los contenidos referentes a la Nueva España:*

“EN ESTE BLOQUE SE PRETENDE QUE LOS ALUMNOS:

- Elaboren una perspectiva general de la cultura y la organización social, política y económica de los pueblos prehispánicos e **identifiquen los cambios que en estos aspectos ocurrieron durante la conformación de Nueva España**.
- **Analicen las causas y consecuencias de las expediciones de conquista y comprendan el proceso de conformación de la sociedad novohispana.**

- Reconozcan los aportes culturales de los pueblos prehispánicos y los de otras sociedades en la conformación de nuestra cultura, para valorar y respetar su diversidad y sus manifestaciones en la actualidad.” (SEP, 2005)

En el primer objetivo se busca dar una perspectiva general de los pueblos prehispánicos **para** reconocer sus componentes modificados en la Nueva España. Ya en el segundo objetivo hay un énfasis en los acontecimientos cuyos protagonistas fueron los españoles y en la conformación de la Nueva España. En el tercer objetivo hay una vuelta a los pueblos prehispánicos; sin embargo, la estructura del discurso en este objetivo da por entendido que “*los pueblos prehispánicos [y las] otras sociedades*” son agentes casi ajenos a nuestra historia. Este hecho se enfatiza al hablar de “*otras sociedades*” al tiempo que se habla de “*nuestra cultura*”.

TEMAS Y SUBTEMAS

1.1. PANORAMA DEL PERIODO

Las civilizaciones prehispánicas: características relevantes e importancia en el desarrollo histórico y en la herencia cultural de México.

1.2. TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO

¿Cuál fue la aportación del mundo prehispánico a la conformación de Nueva España?

1.2.1. El mundo prehispánico. Mesoamérica y sus áreas culturales. Los fundamentos de la ideología, la religión y el arte. Las culturas del norte. Los señoríos mayas. El reino de Michoacán. La Triple Alianza; su expansión y organización. Tlaxcala y otros señoríos independientes.

1.2.2. La llegada de los conquistadores. Primeras expediciones. La conquista de Tenochtitlan y otras campañas y expediciones. La primera gran epidemia. La conquista de Michoacán y el occidente. La conquista de Yucatán. Nueva España como sucesora del imperio de Moctezuma (SEP, 2005).

En lo que respecta al contenido de temas y subtemas, el tema 1.1 no plantea problema alguno. Sin embargo, el punto que sí genera conflictos en el manejo del discurso es el punto 1.2. Este punto, sin necesidad de ser replanteado, resume los contenidos y significados que buscan ser impuestos como violencia simbólica: En algunas partes del currículum de Historia de México *no hay un reconocimiento del valor del México Prehispánico en sí mismo; el valor dado a las culturas prehispánicas está determinado por sus aportaciones al desarrollo de la Nueva España.*

Búsqueda de legitimidad

Otro rasgo fundamental de la violencia simbólica es que la imposición de significados y contenidos es **legítima**. La legitimidad de los contenidos de Historia descritos arriba sólo podría surgir—según lo visto hasta ahora—del hecho de que este manejo de contenidos signifique una solución a los problemas que reconoce el RIES y que están presentados al inicio de esta reflexión.

Estos problemas, como se ha dicho antes, se encuentran en la sobrecarga de temas en los programas de estudio y de asignaturas por grado, en las excesivas actividades extracurriculares y en la limitada posibilidad de interacción del maestro con los alumnos.

Al ver los “problemas” del nivel secundaria, nos damos cuenta que existe muy poca correspondencia entre éstos y las soluciones temáticas del plan de estudios de Historia. Así, la única fuente de legitimidad de dichos contenidos sólo podría ser el hecho de que el nuevo plan de estudios de Historia (y otros planes) pudiera aligerar la “sobrecarga” de temas en los programas de estudio. Empero, este no es argumento suficiente para hablar de una legitimación de los contenidos del programa de Historia, ya que se estaría dando prioridad a la cantidad por sobre la calidad. Aún así, forzando un poco la relación, el problema de la sobrecarga de temas podría, en un momento dado, legitimar los *contenidos* del programa, pero no existe de ninguna manera una fuente que legitime las *intenciones* y los *significados* subyacentes al discurso de la RIES.

Considero que el papel del profesor frente a este tipo de problemas es fundamental. Esto es así porque aunque el contenido de la enseñanza esté dado y la significación de estos contenidos esté impuesta desde fuera, ésta puede ser modificada y reinterpretada en el aula, permitiendo que la recuperación de la relación entre el México Prehispánico y la Nueva España sea una relación históricamente menos desequilibrada.

Bibliografía

- Alexander, J. y Giesen, B. (1994): "Introducción. De la reducción a la vinculación: la visión a largo plazo del debate micro-macro" en Alexander, J. y Giesen, B. (comp.) *El vínculo Micro-Macro*, México, U.de G., Gamma Editorial, pp. 9-58.
- Althusser, L. (1974): "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado", en *La filosofía como arma de la Revolución*. Cuadernos de Pasado y Presente, No. 4, México, pp. 97-141.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1975): *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI, Capítulo III, pp. 113-172 y capítulo IV pp. 173-235.
- Bernstein, Basil (1985): "Clases sociales, lenguaje y socialización", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 15, Bogotá, pp. 285-295.
- Bourdieu, P. y Löic J.W. (1995): "La violencia simbólica", en *Respuestas. Por una Antropología reflexiva*, México, Grijalbo, pp. 101-127.
- Casillas, Miguel: "La sociología de Pierre Bourdieu", en *Teoría Sociológica Contemporánea: un debate inconcluso*, pp. 71-82.
- Ciatloni, Francesco (1977): "El hijo del pelícano puede matar al padre", en Bourdieu [et.al] *La Reproducción*, Barcelona, Laia, pp. 15-33.
- Díaz, Mario (1985): "Introducción al estudio de Bernstein", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 15, Bogotá, pp. 7-23.
- Manacorda, Mario (1981): "Introducción", en Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Fontamara, pp. 11-35.
- Palacios, J. (1984): *La cuestión escolar. Críticas y Alternativas*, Barcelona, Laia, pp. 397-428.
- Ritzer, George (1994): "Marx", en *Sociología Clásica*, México, McGraw Hill.
- SEP (2005): Reforma Integral de la Educación Secundaria, en <http://ries.dgme.sep.gob.mx/> y <http://ries.dgme.sep.gob.mx/doc/programas/histo.pdf>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Azcapotzalco

Licenciatura en Sociología

Seminario VI de Sociología de la Educación
-Sociedad y Conocimiento -

Profr.: Dr. Mario Guillermo González Rubí

El currículum escolar:
características, enfoques y actores principales

Nahúm Castillo Rodríguez

ÍNDICE

Introducción

1.- Primeras consideraciones sobre el currículum

- 1.1.- Discusión currículum preactivo-currículum activo
- 1.2.- Conocimiento y currículum
 - 1.2.1.- Manejo social del conocimiento
 - 1.2.2.- Cambios históricos en la definición del conocimiento y del currículum
 - 1.2.3.- Conflictos de definición, distribución y evaluación del currículum

2.-Enfoques y modelos sobre el currículum

- 2.1.- Enfoque sistémico del currículum
- 2.2.- Enfoque funcionalista del currículum
- 2.3.- Perspectiva recibida
- 2.4.- Perspectiva recibida socialmente
- 2.5.- Perspectiva reflexiva
- 2.6.- Perspectiva reestructuradora
- 2.7.- Enfoque tradicional sobre el currículum oculto
- 2.8.- Enfoque liberal sobre el currículum oculto
- 2.9.- Perspectivas radicales sobre el currículum oculto

3.- Alumno y docente: sujetos actuantes del currículum

Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este ensayo es hacer una breve caracterización del currículum escolar en base a tres dimensiones generales: su origen, algunas de las perspectivas que lo abordan, y la comparación docente-alumno como actores importantes en el ejercicio del currículum

El primer apartado plantea algunas consideraciones necesarias como punto de partida para abordar el currículum. Específicamente, se describe el conflicto entre las perspectivas del currículum preactivo y del currículum activo, y posteriormente se presentan algunas temáticas referentes a la relación entre conocimiento y currículum.

En el segundo apartado, **“enfoques y modelos sobre el currículum”**, se definen algunos enfoques históricamente existentes acerca del currículum y su papel en la escuela y la sociedad. Aquí se observa que, dado que cada enfoque responde a contextos y preocupaciones distintas acerca del currículum, existen características específicas asociadas al currículum y a los actores que lo ejercen y experimentan.

El último apartado plantea algunas diferencias y similitudes en los modos de experimentar el currículum por parte del alumno y el docente. Esta comparación está formulada en base a tres criterios específicos: participación y actividades en el aula; demora y manejo de los tiempos, y evaluación.

Se ha hablado de los contenidos del ensayo, asociados todos ellos al currículum. Sin embargo, es necesario definir lo que hemos de entender por currículum y currículum oculto. El currículum se entenderá aquí como el conjunto de propósitos, contenido, metodología, distribución temporal y evaluación de las prácticas escolares (Eggleston, 1989: 25). Esta suma de elementos incluye tanto su presentación escrita como las prácticas reales que de ella derivan. El currículum oculto es entendido como el conjunto de normas y reglas no explícitas que definen la transmisión de valores y creencias a los estudiantes dentro de la escuela. Dichas normas estructuran la rutina y las relaciones en la escuela y específicamente en el aula (Giroux, 1988: 121).

1.- PRIMERAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CURRÍCULUM

1.1.- Discusión currículum preactivo-currículum activo

Los distintos enfoques que describen las características del currículum sólo pueden ser revisados explorando un conflicto de carácter más general. Este conflicto se refiere al análisis del currículum en dos formas distintas: la primera asume al currículum como un elemento dado y neutral (Goodson, 1998: 95). Esto querría decir que no se reconoce ninguna significación o intencionalidad oculta en su interior; por tanto, el currículum legítimo desde esta postura sería el currículum *preactivo*, es decir, el texto que antecede a la acción en el aula.

La segunda visión del currículum asume que éste engloba “todo lo que sucede en el aula” —currículum *activo*—. Esta segunda visión nace de una corriente de investigación crítica, que ve la posibilidad de encontrar en el currículum un conjunto de intenciones y elementos legitimadores de la enseñanza (Goodson, 1998: 98). Desde esta perspectiva, se asume que el currículum es una *construcción social*, y por tanto, que se halla regido por intenciones específicas observables y no observables.

La confrontación entre ambas visiones se expresa en sus definiciones de *currículum*, y en la afirmación de que un tipo de currículum determina al otro y viceversa. Por ejemplo, la visión que defiende el currículum preactivo acepta la idea de analizar el currículum como construcción social, sólo en la medida en que se tome al currículum preactivo como la “fuente” de las acciones en el aula. Por el contrario, la corriente defensora del estudio del currículum activo percibe al currículum preactivo como un objeto sujeto a redefinición y, en los casos extremos, como algo irrelevante (Goodson, 1998: 98).

1.2.- Conocimiento y currículum

Manejo social del conocimiento

El currículum escolar, por su influencia directa sobre la acción en el aula, define los márgenes de lo que se ha de aprender y lo que no. Esto, dicho de otra manera, se refiere a lo que se considera conocimiento y a lo que no se considera así (Eggleston, 1989: 11). De esta manera cabe preguntarse ¿cómo se construyen los márgenes del conocimiento reconocido como tal? Esta construcción nace del manejo social que se hace del conocimiento. Dicho manejo tiene que ver, entonces, con algunas dimensiones específicas: primero, la relación del conocimiento con la cultura; segundo, las formas en las que el conocimiento se transmite y se legitima, y tercero, las maneras en que se distribuye y evalúa. Estos elementos contribuyen a la conformación de un conocimiento reconocido y aceptado como verdadero, que se erige por encima de cualquier otro.

En términos de la relación *conocimiento-cultura*, el conocimiento se definiría como el bagaje de saberes de un grupo que incluye formas de percibir acontecimientos, ideas sobre los integrantes del grupo y sobre quienes están fuera de él, percepciones sobre los valores compartidos, etc. Este conjunto de conocimientos es cultura en la medida en que se transmite de generación en generación con modificaciones graduales (Eggleston, 1989: 12). El fin último de la cultura, ya interiorizada, es poder conformarse como una base indispensable “[...] para el logro de una identidad adulta reconocida” (Eggleston, 1989: 12). La definición de esta relación es el punto de partida para el planteamiento de cada uno de los procesos que llevan a establecer la “validez” o “aceptación” de un tipo de conocimiento. Estos procesos se definen enseguida.

En primer lugar, el conocimiento debe ser *legítimo*, en el sentido de que no se encuentre sujeto a cuestionamientos, y sea asumido como algo correcto y apropiado. El primer paso para interiorizar esta legitimidad es tener un instrumento que *transmita* el conocimiento. La sociedad preindustrial tenía como instrumentos de socialización a la comunidad, la iglesia y la familia. Empero, la sociedad industrial y las necesidades de movilidad que surgieron con ella, debilitaron la fuerza de la comunidad local como agente de socialización del conocimiento. De acuerdo con John Eggleston, es aquí

donde aparece la escuela, conformándose como una estructura más abarcadora que las comunidades locales, por su carácter masivo (Eggleston, 1989: 13). De esta forma, la escuela, con un currículum que definía los saberes ideales, legitimaba el conocimiento dentro de la sociedad industrial.

La legitimación del conocimiento, por sí misma, no es el último paso de su establecimiento. Hace falta que el conocimiento se distribuya y se evalúe. Aunque se trate de un solo conocimiento, éste se *distribuye* o asigna de manera desigual, tomando distintas formas, teniendo como criterio la existencia de categorías distintas de individuos (Eggleston, 1989: 14). Luego entonces, tras esta distribución, el conocimiento es *evaluado* en términos de status. Así, las disciplinas intelectuales y las asociadas a determinadas categorías de individuos, tendrán un status elevado, mientras que las actividades manuales, especialmente las rutinarias, es decir, las que no contienen signos de creatividad o trabajo intelectual asociado, asumirán un status menor (Eggleston, 1989: 14).

Finalmente, el conocimiento que se consolida tras este proceso *social*, es el conocimiento contenido en el currículum escolar, después de haber sido distribuido y evaluado. Nótese que hablamos de proceso *social*; es decir, se reconoce que cada *sociedad* “[...] selecciona el saber que considera necesario y conveniente” (Eggleston, 1989: 35).

Cambios históricos en la definición del conocimiento y del currículum

La definición del conocimiento “ideal” que cada sociedad hace se encuentra ligada a otro fenómeno: la evolución histórica del currículum escolar. Este fenómeno tiene una mayor especificidad que la definición “social” del conocimiento, dado que el currículum a que nos referimos se enfoca a un espacio concreto, que es la escuela. Sin embargo, es imposible desligar ambos hechos, dado que el conocimiento socialmente aceptado se encuentra materializado en el currículum escolar, y a su vez, éste contribuye a la reproducción o a la modificación del conocimiento socialmente valorado.

A continuación se describen brevemente algunos cambios históricos en la concepción del currículum, es decir, en los contenidos curriculares aceptados en distintas épocas:

Platón elaboró un modelo de currículum que se caracterizaba por plantear la música y las actividades gimnásticas por un lado, y el adiestramiento militar por el otro, como contenidos educativos indispensables (Eggleston, 1989: 38). La educación medieval, por su parte, tuvo como base de la enseñanza el latín. El dominio de esta lengua favorecía al individuo al darle autoridad y permitirle incorporarse a la Iglesia, el derecho o la medicina (Eggleston, 1989: 38). Esta tendencia continuó hasta los siglos XVII y XVIII; sin embargo, a principios del siglo XIX hubo un proceso de recomposición de la élite dominante, hacia la cual aspiraban a acceder un grupo de terratenientes y comerciantes. Esto condujo a una modificación de los contenidos del conocimiento proveedor de status. En esta nueva corriente, se reconocía al conocimiento de status elevado como aquél que no fuera necesariamente útil en la ocupación del individuo. Específicamente, se habla del estudio de los clásicos como un elemento del adiestramiento mental; en este sentido, a mayor tiempo de experiencia dentro de este tipo de conocimiento, había una mayor demostración del status tanto del conocimiento como del individuo que lo adquiría (Eggleston, 1989: 38-39).

En los siguientes años del siglo XIX, el desarrollo de la sociedad industrial y los cambios tanto en la composición social general como en la composición de los grupos de status elevado, plantearon la necesidad de una educación y un currículum más amplios. La ampliación de estas dimensiones tendría el objetivo de preparar a los individuos para un conjunto muy diverso de actividades, como las industriales, administrativas o públicas (Eggleston, 1989: 39). Junto a estos cambios, surgió un nuevo criterio para la selección social: el logro educativo. Esto se debió al ensanchamiento de las clases medias altas, para las cuales ya no existían lugares seguros en los nuevos empleos. Este nuevo tipo de selección social requería un nuevo mecanismo de filtración de los individuos más capaces; es así como surge la aprobación de exámenes oficiales como requisito para ingresar a los distintos ámbitos laborales (Eggleston, 1989: 40-41).

La influencia del sistema de exámenes sobre el currículum en esa época, se expresa en el tipo de exigencias de la prueba misma: la temática de los exámenes refleja el conocimiento necesario para ingresar al campo laboral. El examen muestra entonces el tipo de contenidos de conocimiento escolar que debieron haber sido aprendidos en la escuela. Es de esta forma como el examen llega a “definir y evaluar el saber curricular”, además de ser un instrumento de selección social (Eggleston, 1989: 41) y de ingreso a ocupaciones hasta nuestros días,

El tipo de currículum definido por los sistemas de selección social en el siglo XIX también puede ser definido como un currículum liberal. Quienes definían de esta forma el currículum de la escuela en el siglo XIX, tenían puntos de vista distintos acerca del modelo curricular ideal. Por ejemplo, en Inglaterra, grupos de científicos proponían un currículum en donde predominaran los conocimientos científicos y tecnológicos (Eggleston, 1989: 43). El caso de Inglaterra es un ejemplo de diferenciación social basada en diferencias curriculares durante la primera mitad del siglo XX. En el caso inglés, el currículum para las escuelas de élite enfatiza el liderazgo, mientras que la escuela para las masas se enfoca “[...] en la deferencia, la sumisión y aun el servilismo” (Eggleston, 1989: 47). Las reformas educativas ocurridas en Inglaterra a partir de 1944 están asociadas a una institucionalización de las diferencias y la estratificación social, más que a su eliminación. Por ejemplo, la escuela secundaria pudo reforzar y confirmar la diferenciación de sus currículos; es decir, pudo consolidarse la distribución diferenciada de conocimiento para la élite y para las masas mediante la legitimación “científica” y oficial de las diferencias entre grupos (Eggleston, 1989: 48).

Conflictos de distribución, evaluación y definición del currículum

La definición, distribución y evaluación del currículum son dimensiones en conflicto, dado que cada una tiene que ver con decisiones pocas veces consensuadas sobre la determinación del conocimiento transmitido en la escuela.

El conflicto sobre la **distribución** del conocimiento curricular nace en y para sectores escolares de bajo status, los cuales buscan el acceso a áreas de conocimiento de status más elevado, de las cuales, por efectos del proceso antes mencionado, han sido excluidos. De acuerdo con Eggleston, a partir de distintas investigaciones en el ramo de la psicología, el conflicto sobre la distribución del currículum se ha redefinido hasta llegar a ser no un asunto de gente de bajo y alto status, sino de gente más capaz y menos capaz (Eggleston, 1989: 53). Esta redefinición trasladó el conflicto a un terreno donde es posible que la población de bajo status busque en su *capacidad* y ya no en las diferencias sociales, el factor que les permita acceder a un status más elevado.

El conflicto sobre la **evaluación** del currículum nace de la necesidad y exigencia de redefinir las áreas de conocimiento de bajo status. Es decir, se busca dar un mayor status a áreas que antes pertenecían al ámbito contrario. Algunas áreas que se busca reevaluar son las de los estudios vocacionales y técnicos, y en el caso de estudios no académicos, las artes y las manualidades (Eggleston, 1989: 54). El conflicto de la evaluación es predominantemente de carácter interno; es decir, se da entre grupos profesionales y asociaciones educativas que buscan la valorización-revalorización de una materia o área particular (Eggleston, 1989: 54)

El conflicto sobre la **definición** del currículum está referido a las disputas entre distintos modos de establecer contenidos del conocimiento. En Inglaterra, por ejemplo, este conflicto estuvo desplazado por los otros dos durante un largo período, puesto que la definición curricular hubo estado regida por criterios de la tradición clásico-liberal (Eggleston, 1989: 56). Inicialmente, la escuela progresiva se conformó como una propuesta de redefinición del currículum; posteriormente, el desarrollo de la educación para la clase trabajadora implicó una confrontación con la definición de conocimiento de status elevado. Ya en el siglo XX, la docencia y la administración en algunos sectores abanderaron un movimiento que pretendió redefinir el conocimiento curricular asignado a la clase trabajadora hasta llevarlo a la misma posición que el conocimiento de sectores elevados (Eggleston, 1989: 57). Todos estos esfuerzos llegaron a conjuntarse, concretándose en innovaciones y experimentos curriculares, centros y talleres docentes, áreas de estudio curricular en las universidades. Sin embargo,

Eggleston reconoce que todo esto sólo pudo probar “[...] el entusiasmo por esta nueva aspiración” (Eggleston, 1989: 58).

Finalmente, debe reconocerse que los tres conflictos descritos aquí no son de ninguna manera conflictos que puedan limitarse mediante adjetivos concretos:

[...] estas áreas conflictivas de la definición, evaluación y distribución del conocimiento curriculares no se limitan a un conflicto entre elitismo e igualitarismo, entre currículos “abiertos” y “cerrados”, o entre contenidos liberales y vocacionales. Los conflictos fundamentales se refieren a la identidad y la legitimidad de los contendientes rivales en cuanto a su integración como miembros de los grupos que definen, evalúan y distribuyen el conocimiento y el poder que dichos grupos confieren (Eggleston, 1989: 59).

Hablamos entonces de luchas por la legitimidad entre grupos que buscan dominar el terreno de la definición, evaluación y distribución del conocimiento y el currículum.

2.-ENFOQUES Y MODELOS SOBRE EL CURRÍCULUM

2.1.- Enfoque sistémico del currículum

Este enfoque tiene como punto de partida la definición del currículum como uno de los *sistemas de interacción* en la escuela. Este, junto a otros componentes, conformaría la compleja red de interacciones denominada educación (Eggleston, 1989: 19). Los “otros componentes” a que se hace referencia aquí, pueden ser los sistemas de enseñanza, de exámenes, de control, o administrativos.

De acuerdo con Eggleston, dentro del contexto escolar, todos estos sistemas se conforman como microsistemas que se entrelazan y superponen en muchos puntos (Eggleston, 1989: 20). La experiencia diaria de un niño durante las clases expresa bien este entrelazamiento entre subsistemas, al ver que en determinadas situaciones ninguno de los microsistemas llega a predominar. Por ejemplo, el ejercicio de los contenidos temáticos del currículum puede verse modificado por el sistema de enseñanza que siga el profesor; en el caso del sistema de control, éste se puede hallar determinado por el tipo de dinámicas en el aula, que pueden ser grupales o de competencia individual.

Otros sistemas que aparecen dentro del espacio escolar son los sistemas de valores y los sistemas de poder. Los sistemas de *valores* determinan las conductas deseables dentro de la escuela y al mismo tiempo define los criterios de enseñanza y de premiación o castigo de conductas. Los sistemas de *poder* se enfocan a las fuentes, métodos, ejecución y legitimación de tomas de decisión en la escuela (Eggleston, 1989: 21).

En un nivel más amplio, es necesario ver a la escuela como una institución ligada a sistemas normativos más amplios, es decir, sistemas de la sociedad. La función de la escuela en este sentido sería “reflejar lo que resulta aceptable para la estructura normativa y de poder de la sociedad [...]” (Eggleston, 1989: 22).

2.2.- Enfoque funcionalista del currículum

Este enfoque sobre el currículum tiene como punto de partida la propuesta de Emile Durkheim. Para este autor, la educación tiene como función socializar al niño, o en resumen, prepararlo para la vida adulta. Así, esta postura asume que el sistema educativo emana de las normas de la sociedad (Eggleston, 1989: 28). Esta última afirmación podría ajustarse al marco del enfoque sistémico, al establecer que la normatividad escolar se encuentra íntimamente ligada a la normatividad social. Sin embargo, el enfoque funcionalista va más allá, al postular el modo en que se conforma la relación entre la escuela y el cuerpo normativo de la sociedad; así, se dice que “[el currículo es] un elemento al servicio de las necesidades de la sociedad para asegurar que los jóvenes reciba la cultura (conocimientos, destrezas, valores) adecuada para ser miembros de la sociedad adulta” (Eggleston, 1989: 29).

2.3.- Perspectiva recibida

Esta perspectiva es un acercamiento a la naturaleza del control social y de la distribución de poder en términos de conocimiento. Dentro de esta perspectiva, el conocimiento curricular se asume como un cuerpo de conocimiento “dado” y en general no negociable. Dentro del aula, puede hablarse del “recibimiento” del currículum por parte del docente y de los alumnos (Eggleston, 1989: 70).

Esta perspectiva establece, por ejemplo, la existencia de áreas “superiores” de conocimiento, accesibles sólo a individuos con determinado nivel académico. En un nivel más abstracto, existen en la escuela normas de conducta y pautas que definen diferencias sociales jerárquicas, lo cual, a su vez, expresa diferencias en términos de conocimiento y poder en niveles sociales más amplios, no necesariamente asociados con el entorno escolar (Eggleston, 1989: 71).

2.4.- Perspectiva recibida socialmente

La perspectiva recibida socialmente es una variación originada, como el nombre lo indica, en la perspectiva recibida. Esta perspectiva sigue reconociendo el carácter “dado” del currículum; empero, esta rigidez del currículum, desde este punto de vista, no nace de las cualidades del conocimiento mismo (lo que en la perspectiva recibida se maneja como *áreas* de conocimiento), sino de la naturaleza de los niños (Eggleston, 1989: 81). Esta “naturaleza” del niño puede estar expresada tanto en su capacidad psicológica, su desarrollo cognitivo, y en menor medida, en su ubicación en la estructura de clases o en su probable ubicación futura en la estructura ocupacional (Eggleston, 1989: 81).

Recuperando el análisis de los conflictos curriculares de Eggleston¹, es posible afirmar que esta perspectiva se halla muy cercana, en su argumentación, a la salida que se tomó en el conflicto de la distribución del currículum y que ha canalizado el problema a otras áreas: hay diferencias en la distribución del currículum, pero esto no se trata de un asunto de gente de bajo y alto status, sino de un problema de gente más capaz y menos capaz.

2.5.- Perspectiva reflexiva

La perspectiva reflexiva, por otro lado, reconoce al conocimiento curricular como un conjunto de elementos que pueden estar sujetos a negociación. Estos mismos elementos o componentes del conocimiento curricular pueden estar sujetos a crítica y discusión, a partir de lo cual se abre la posibilidad de generar modificaciones al esquema de

¹ Conflicto sobre la distribución, evaluación y definición del currículum (Eggleston, 1989: 53).

conocimiento existente (Eggleston, 1989: 70). De esta forma, hay una idea de *construcción* del currículum detrás de la perspectiva reflexiva; dicha construcción estaría dada por los docentes y otros grupos capaces de “determinar” la experiencia de los alumnos en el aula. De acuerdo con Eggleston, gran parte de las modificaciones a materias escolares específicas pueden atribuirse al ejercicio de esta perspectiva. Sin embargo, los defensores de esta perspectiva reconocen que no existe una apertura absoluta a la participación de docentes y alumnos en la definición del currículum, pero que la acción autónoma de ambos actores, aunque en grado mínimo, sí existe (Eggleston, 1989: 72).

2.6.- Perspectiva reestructuradora

La perspectiva reestructuradora del currículum se presenta como una propuesta relacional de los dos enfoques anteriores. Esta perspectiva presta particular atención a los modos en que se ejerce el poder en el currículo, y al mismo tiempo busca reconocer las consecuencias sociales de dicho ejercicio (Eggleston, 1989: 91). La tesis central de esta perspectiva tiene que ver con las maneras en que el currículum puede ayudar a que un espectro más amplio de estudiantes aumenten sus expectativas de poder y su capacidad para ejercerlo, así como a que puedan llegar a emplear esas expectativas y capacidades en situaciones sociales externas a la escuela (Eggleston, 1989: 92-93).

2.7.- Enfoque tradicional sobre el currículum oculto

Para empezar la descripción de los enfoques acerca del currículum oculto como entidad específica, debe recordarse el concepto de currículum oculto señalado antes:

[el conjunto de] normas no dichas, valores y creencias implicados en la transmisión a los estudiantes por medio de reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula (Giroux, 1988: 121).

Teniendo este concepto en mente, es posible caracterizar el enfoque tradicional sobre este tipo de currículum. El enfoque tradicional asume, de inicio, que la escuela juega un papel muy importante en el mantenimiento de la sociedad. De esta forma, el enfoque se interesa por el *modo* en que valores y normas sociales dominantes son enseñados en el proceso socializador de la escuela. Este enfoque, como se observa, se centra en *modos* o

maneras, y deja de lado toda crítica acerca de las relaciones entre la escuela y la sociedad; luego entonces, existe una aceptación de los valores y normas dominantes (Giroux, 1988: 122).

2.8.- Enfoque liberal sobre el currículum oculto

El enfoque liberal define la acción del currículum con una visión menos “conservadora”; es decir, de acuerdo a esta perspectiva, el conocimiento no es algo que deba ser asumido y aprehendido *per se*, sino que debe ser “críticamente articulado” (Giroux, 1988: 124). Así, al igual que el enfoque tradicional, el enfoque liberal se interesa por *maneras* de hacer en el currículum; sin embargo, la diferencia radica en que este enfoque investiga la variedad de formas por medio de las cuales el conocimiento es arbitrariamente mediado y negociado al interior de las situaciones escolares (Giroux, 1988: 124). Entonces, aunque se trata del análisis de formas, hay una diferencias fundamentales entre lo “arbitrariamente mediado y negociado” y lo “enseñado”.

2.9.- Enfoque radical sobre el currículum oculto

Las perspectivas radicales dentro de este contexto, analizan el manejo del conocimiento en los siguientes términos: afirman que las relaciones sociales que caracterizan los procesos de producción son los elementos que determinan en mayor medida el entorno y la interacción en la escuela. Ya dentro del aula, este enfoque da una mayor importancia a la forma de interiorizar el currículum, más que a sus contenidos, como forma de inculcar en diferentes clases de estudiantes disposiciones y habilidades diferenciadas para la incorporación a la fuerza de trabajo (Giroux, 1988: 129).

3.- ALUMNO Y DOCENTE: SUJETOS ACTUANTES DEL CURRÍCULUM

La comparación hecha en este apartado tiene como componentes al alumno y al docente como dos actores importantes del currículum. Esta comparación se presenta dentro del contexto de la acción en el **aula**². Esto es así porque es en las acciones, es decir, en el *ejercicio* del currículum preactivo (escrito), donde se pueden plantear comparativamente las características del alumno y del profesor. La comparación acerca de las formas de ejercer y experimentar el currículum por parte del alumno y el docente, se plantea de acuerdo a tres criterios: *participación y actividades en el aula; demora y manejo de los tiempos, y evaluación.*

En términos de las *actividades y participación* del profesor y del alumno en clase, el alumno, además de cuando habla, participa mostrando interés por los temas tratados. El profesor participa activamente de dos maneras: regulando los turnos de participación y mostrando interés por los argumentos del alumno elegido. Otro tipo de actividades en clase tienen que ver con el uso de espacios y materiales del aula. Aquí, el profesor regula y asigna, mientras que los alumnos trabajan dentro del marco que el profesor establece (Jackson, 1991:52). En este sentido, el profesor actúa definiendo “actividades”, mientras que los alumnos lo hacen *dentro* de las definiciones dadas por el profesor. Se trata de actividades enfocadas a un mismo fin, pero ejercidas desde posiciones distintas, la del profesor y la del alumno.

La *demora* y el *manejo de los tiempos* son elementos que también pueden ayudar a definir diferencias entre profesores y alumnos. En el manejo de los tiempos, es el profesor quien define las horas de inicio y fin de cada actividad (Jackson, 1991: 52). El manejo de los tiempos, asociado al factor de la demora, también aparece cuando en algún ejercicio un determinado número de alumnos termina antes que otros; el profesor puede establecer límites temporales de espera a los demás alumnos, mientras se ve en la imperiosa necesidad de ocupar en alguna actividad el tiempo de quienes han terminado el ejercicio (Jackson, 1991: 55).

² En este sentido, hablamos del alumno y el docente como sujetos del *currículum activo* descrito al principio de este ensayo.

El tiempo de demora en el que hay alumnos trabajando y otros que, sujetándose a los límites temporales establecidos, han terminado su actividad, también puede ser asumido de manera diferente por el profesor y los alumnos. El profesor puede dar importancia a este tiempo en el sentido de que su alargamiento puede significar no cubrir con los objetivos curriculares planeados desde fuera —o por él mismo— para ese día. El alumno que ha terminado, en términos de Jackson, “sufre con mayor frecuencia” (Jackson, 1991: 55), mientras que el alumno que se apresura a terminar la actividad no piensa en cubrir los objetivos del día, sino en no terminar último el trabajo asignado.

El problema de la demora en grupos escolares nos conduce de vuelta, momentáneamente, al tema de las actividades en clase. De una situación de demora debida a la conclusión en diferentes tiempos de una actividad por parte de los alumnos, pueden sacarse algunas conclusiones. Los alumnos que terminan antes, en algún momento, o en todo ese lapso, si el profesor no interviene, son estudiantes que “no tienen nada que hacer” (Jackson, 1991: 142). Esta situación nos indica que *sí* existe la posibilidad de que haya alumnos que no tienen nada que hacer; el profesor, por el contrario, no puede darse el lujo de “no tener nada que hacer”. Aun durante alguna evaluación, puede que necesite preparar actividades posteriores, o simplemente estar vigilando las conductas “sospechosas” de algunos estudiantes.

Téngase en cuenta que estas actividades están circunscritas a un referente temporal más amplio, que es el horario de entrada y salida de la escuela. En este aspecto, ambos actores (profesor y alumno) están sujetos a un mismo patrón.

En términos de *evaluación*, profesor y alumno ejercen esta actividad, aunque con contenidos y forma diferentes. En el caso del profesor, éste se presenta como la fuente principal de evaluación dentro del aula; el contenido de su evaluación es el trabajo y la conducta de los alumnos (Jackson, 1991: 60), y la forma es definida por él mismo, atendiendo a la situación del grupo (es decir, a posibles reacciones del conjunto hacia un alumno), y a la situación del alumno que se esté evaluando. La evaluación también puede ser ejercida por parte de los propios compañeros de grupo, aunque la forma de esta acción depende en gran medida de que exista o no anuencia del profesor para ello.

En el caso de que el profesor no solicite dicha evaluación, la manifestación grupal es más expresiva, sea de manera positiva o negativa (Jackson, 1991: 60). Finalmente, el modo de evaluación del alumno hacia sí mismo —autoevaluación— tiene características propias que los diferencian de los otros dos. En este tipo de evaluación, en palabras de Jackson, “no existe un juez exterior” (Jackson, 1991: 60). Al mismo tiempo, en este tipo de evaluación el niño conoce el contenido de cualquier posible juicio aun antes de que intervenga el agente exterior, ya sea el profesor o el grupo.

CONCLUSIONES

Hemos podido ver que el conflicto de perspectivas (currículum preactivo-currículum activo) planteado al inicio del ensayo, visto en el contexto de los enfoques que abordan la importancia y las influencias de y hacia el currículum, llega a un punto en el que las dos posiciones iniciales, antes confrontadas, convergen: el currículum, como algo que construyen los hombres, es algo que es experimentado por los propios hombres; ésta es su característica común. Por lo tanto, en contextos, tiempos y situaciones distintas, hay diferencias tanto en las acciones en el aula y fuera de ella, como en los estándares escritos que buscan dirigir dichas acciones, y en las perspectivas que interpretan este conjunto.

Luego entonces, la lucha por dar una mayor importancia a la acción en el aula frente al currículum escrito o viceversa se transforma en un solo principio, que asume que el currículum es una construcción social, tanto en su planteamiento escrito, como en las acciones que lo representan.

Al mismo tiempo, se observa que las diferencias en los modos de experimentar el currículum por parte de sus actores (el caso alumno-docente), derivan más de la posición que éstos tienen dentro del aula, y no siempre es una relación de subordinación dictada por el currículum. Muchas veces el tipo de interacción alumno-profesor dentro del aula está definida por ellos mismos; por tanto, hay márgenes de flexibilidad respecto a los lineamientos del currículum escrito. También debe señalarse que existen patrones que anulan diferencias entre el alumno y el docente, por ejemplo, la sujeción por parte de ambos a un horario único de clases, independientemente de las horas asignadas a actividades particulares dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Eggleston, John (1989): "Sociología y currículo" y "Perspectivas Ideológicas Contemporáneas sobre Currículo" en *Sociología del Currículo Escolar*, Argentina, Troquel, pp. 7-67, 69-94.
- Giroux, Henry (1988): "Escolarización y las políticas del curriculum oculto" en Monique Landesman (comp.) *Currículum, Racionalidad y Conocimiento*, México, UAS, PP. 117-141.
- Jackson, Philip (1991): "Los afanes cotidianos" y "Participación y absentismo en la clase", en *La vida en las aulas*, Madrid, Morova, pp. 43-75, 121-148.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Azcapotzalco

Licenciatura en Sociología

Seminario VII de Sociología de la Educación
-Sociología de las Organizaciones Educativas-

Profra.: Guadalupe García Castro

**La organización académica como un
tipo particular de organización moderna**

Nahúm Castillo Rodríguez

ÍNDICE

Introducción

1.-Bosquejo histórico del desarrollo de las organizaciones

2.- Dimensión teórica de las organizaciones

2.1.-Los estudios sociológicos

2.2.-Historia de la teoría organizacional

2.3.-Algunos temas de análisis de la teoría organizacional

3.-Importancia del enfoque organizacional

4.- La organización académica como un tipo particular de organización

Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene un doble objetivo: en primer lugar, se busca dar un panorama general del estudio de las organizaciones; este panorama servirá como contexto y base obligada para el cumplimiento del segundo objetivo, es decir, la caracterización de la organización académica como un tipo particular de organización moderna.

En el primer apartado de este ensayo, **Bosquejo histórico del desarrollo histórico**, se describe brevemente el desarrollo de las organizaciones en un marco temporal, a partir de las diferencias entre organizaciones tradicionales y organizaciones modernas. Este apartado concluye con una definición más o menos general de organización moderna. Para la conformación de este concepto se recuperan las características generales en las cuales se observa una notable diferencia entre una organización tradicional y una moderna.

El segundo apartado, titulado **Dimensión teórica de las organizaciones**, incluye tres sub-aptados, cuyo fin general es describir el manejo teórico que se ha dado a las organizaciones; es decir, los análisis teóricos más representativos de que ha sido objeto. De modo específico, la parte dedicada a los estudios sociológicos de la organización presenta las aportaciones de Max Weber y Talcott Parsons a la teoría organizacional. La parte referida a la historia de la teoría organizacional contiene, de forma esquemática, el desarrollo de los estudios teórico-empíricos sobre las organizaciones, desde 1870 hasta pasados los años setenta del siglo XX.

La última sección del apartado teórico incluye la descripción de algunos de los temas más relevantes para la teoría de la organización en su análisis; concretamente, se revisa el caso de los objetivos, los miembros y el poder en la organización.

En el tercer apartado se plantea una breve reflexión acerca de la **importancia del análisis de las organizaciones** en tanto formaciones sociales en las que se agrupan las actividades humanas, y como entidades modeladoras del comportamiento humano.

El cuarto y último apartado se titula **La organización académica como un tipo particular de organización moderna**. Este apartado se concentra en plantear algunos de los elementos que hacen de la organización académica una organización especial,

con elementos difíciles de definir, planear y controlar. Los elementos tomados en cuenta para este argumento son tres: el conocimiento como objeto y material principal de esta organización; las disciplinas como áreas de conocimiento, con dinámicas particulares que las conforman como una organización dentro de la organización académica, y las creencias, como el bagaje de símbolos e ideas que las distintas partes de la organización hacen acerca de sí mismos.

1.- BOSQUEJO HISTÓRICO DEL DESARROLLO DE LAS ORGANIZACIONES

El análisis de la organización (moderna) y de la organización escolar como uno de sus tipos particulares, es un análisis incompleto si no existe un referente histórico en el cual se puedan sustentar ambas temáticas. Por tanto, es importante revisar brevemente el desarrollo histórico de algunas de las organizaciones socialmente más representativas: la escuela, la iglesia y la empresa, entre otras. Los cambios observados en cada una pueden dar cuenta de los cambios que caracterizan a las organizaciones modernas respecto a las organizaciones tradicionales.

De acuerdo con Renate Mayntz, la *empresa* como organización moderna nace con la industrialización, y como formación social entraña diferencias sustanciales respecto a la pequeña empresa familiar, artesanal y agrícola. Las diferencias directamente observables entre estos dos tipos de empresa se localizan en las formas y las relaciones de los *grupos* de trabajo al interior de la organización. La empresa como organización tradicional contenía grupos de trabajo generalmente pequeños, poco diferenciados y basados frecuentemente en lazos sanguíneos (Mayntz, 1972: 14). De igual forma, las actividades en la organización estaban fundamentadas en los vínculos familiares y en la tradición que el propio grupo familiar de trabajo seguía. Por otro lado, la organización empresarial moderna implica un mayor número de individuos, más diferenciados en lo que respecta a las actividades y a los puestos. La racionalidad, en general, es el fundamento de las actividades –no necesariamente de los resultados- de la organización.

La *Iglesia* ha sido, según Mayntz, “[...] ya desde el mismo comienzo de la época considerada una institución completamente formada, diferenciada y en varios aspectos burocratizada” (Mayntz, 1972: 15). Aun teniendo en cuenta esta afirmación, se hallan diferencias entre la Iglesia como organización tradicional y como organización moderna. La Iglesia de la sociedad feudal poseía una autonomía económica al tiempo que era una potencia política y poseía el monopolio de la educación. Los cambios que sufre la Iglesia hasta la actualidad se expresan concretamente en una reducción de su alcance en otras esferas de la vida social. De este modo, la pérdida de territorios, y por tanto de influencia económica y política, ha hecho que la Iglesia deba llegar a concentrarse principalmente en su cometido religioso (Mayntz, 1972: 15). Así, las modificaciones en la organización eclesiástica en términos de funcionamiento podrían localizarse en los reajustes que ha debido hacer hacia sí misma después de perder casi la totalidad de su aparato político y educativo.

En el caso de la *organización escolar*, hay un énfasis mayor en el tema del crecimiento, burocratización y difusión de dicha organización (Mayntz, 1972: 16). La escuela como organización tradicional se hallaba sujeta a la Iglesia y a las cortes de los príncipes. Al mismo tiempo, existían conocimientos que no se impartían fuera de las familias. Ambas características se han modificado: la mayor parte de las escuelas modernas se hallan separadas de la Iglesia, y muchos conocimientos antes reservados a la esfera familiar se han trasladado a instituciones específicas. De esta forma, “las exigencias del trabajo moderno” (Mayntz, 1972 :16) y las corrientes democratizadoras han permitido que muchos más individuos accedan a la organización escolar. Sin embargo, crecimiento y burocratización sólo son en parte sinónimos de complejidad; el resto se halla en su funcionamiento y en sus objetivos, elementos que revisaremos más adelante.

El planteamiento de estos tres ejemplos tomados de Mayntz para ilustrar el desarrollo de las organizaciones es ilustrativo en dos sentidos: primero, permite observar los cambios generales en el paso de las organizaciones tradicionales a las organizaciones modernas. Segundo, y más importante, permite reconocer que en cada

tipo de organización hay distintos cambios, tanto en la estructura como en el funcionamiento o en el grado de influencia hacia otros ámbitos. Además, no se debe olvidar la importancia del contexto en el desarrollo diferenciado de cada tipo de organización.

En resumen, la empresa se ha modificado principalmente en términos de las dinámicas de los grupos que la conforman. La Iglesia ha restringido sus funciones y su campo de acción, y experimenta una vuelta a su función primigenia; finalmente la escuela ha crecido y se ha masificado, lo cual, junto a las condiciones productivas y políticas, ha hecho de la organización escolar una organización sumamente burocratizada.

El conjunto de cambios que ha sufrido la organización a lo largo del tiempo, o, en palabras de Mayntz, “[...] el resultado del proceso de desarrollo [de las organizaciones]” (Mayntz, 1972: 25-26) puede ser agrupado en criterios a partir de los cuales es posible formular una definición de organización (moderna): una organización en este sentido es *una formación social institucionalmente independiente y con límites relativamente reconocibles, que persigue objetivos y cumple fines específicos de manera racional; posee una estructura diferenciada horizontal y verticalmente, dentro de la cual existen papeles¹ desligados de los individuos.*

2.- DIMENSIÓN TEÓRICA DE LAS ORGANIZACIONES

2.1.- Los estudios sociológicos

La sociología ha abordado desde diferentes puntos de vista la organización, teniendo como uno de sus objetivos fundamentales definirla, teniendo en cuenta su carácter complejo y diverso. Dos de las propuestas sociológicas más importantes en términos de organizaciones han sido las elaboradas por Max Weber y Talcott Parsons.

¹ La idea de los *papeles* puede ajustarse a la idea de *rol* en Talcott Parsons, ya que se trata de la posición que el individuo ocupa y sigue existiendo con independencia de la persona que la asuma.

Weber define a la organización como “[...] una forma de coordinar las actividades de los grupos humanos o la gestión de los bienes que producen, de una forma regular a través del tiempo, y el espacio” (Weber, citado en Giddens, 1991: 372). Podemos observar que Weber define a la organización como una forma o manera de hacer las cosas, más que como un algo con una estructura definida.

Según Weber, las sociedades modernas han generado organizaciones de gran tamaño, denominadas *burocráticas*, y aunque en sociedades tradicionales existían unas pocas, éstas se han desarrollado plenamente en las sociedades modernas (Giddens, 1991: 372). El punto de partida de Weber para la definición de las características de las organizaciones burocráticas fue la pregunta “¿Cómo deben organizarse las tareas colectivas para racionalizar las complejas responsabilidades que exigen los esfuerzos conjuntos de muchos hombres” (Blau, 1975 :470).

De esta forma, Weber asocia a las organizaciones burocráticas algunas características básicas: primera, dichas organizaciones implican una división del trabajo, dentro de la cual individuos expertos previamente capacitados ejercen funciones especializadas. Segunda, incluye un aparato administrativo responsable del mantenimiento de la propia organización. Tercera, los puestos oficiales o legalmente reconocidos se organizan de acuerdo a una jerarquía de autoridad. Cuarta, hay una regulación de las operaciones en la organización, sustentada en un sistema coherente de reglamentos. Quinta, en la dinámica de relaciones entre los distintos miembros predomina la impersonalidad, y sexta, la promoción profesional dentro de la organización se basa en criterios objetivos, como el mérito y la antigüedad (Blau, 1975: 470).

No se debe olvidar que Weber define a la organización burocrática como *una forma* de organización, y que de ninguna manera la define como *La* organización, o la mejor forma de organizar las actividades humanas. Por otro lado, un aporte fundamental de Weber en el terreno de la organización es el reconocimiento de la existencia de distintas bases de la autoridad. Dichas bases pueden entenderse como los esquemas de valores comunes aceptados en un orden social —en este caso, una organización—. Se trata

entonces de la distinción entre tres tipos de autoridad, atendiendo al esquema de valores que los legitiman (Blau, 1975: 469).

La autoridad *tradicional* se sustenta en la creencia en la santidad de la tradición, de acuerdo con la cual debe existir un individuo o grupo que manda sobre los demás. La autoridad *carismática* apoya su legitimidad en la idea de que el líder del grupo posee cualidades sobrenaturales. Finalmente, la autoridad *legal* se sustenta en la creencia en la supremacía de la norma, es decir, la norma jurídica. Es este tipo de autoridad la que predomina en las organizaciones burocráticas.

Atendiendo al comportamiento de los individuos, y específicamente a sus motivos para actuar definidos por Weber, es posible afirmar que existen motivos asociados al tipo de autoridad que se ejerce. Esto es así; sin embargo, no es posible valorar qué tan legítimos son los motivos que derivan de una u otra autoridad; por lo tanto, basta con reconocer que existen. Dicho de otra manera, cada tipo de autoridad, con fuentes de legitimidad distintas, implica motivaciones *distintas* para los individuos; ni buenas ni malas, sólo distintas.

Por su parte, Talcott Parsons define a las organizaciones como sistemas sociales, y como tales, deben resolver cuatro problemas: adaptación al medio ambiente, consecución de fines, integración de las subunidades en el sistema global, y mantenimiento de su sistema de valores a lo largo del tiempo.

Según Parsons, hacer frente a estos problemas requiere el desarrollo de subsistemas apropiados para cada caso. Así, en los sistemas sociales incluida la organización formal, se desarrollan subsistemas para afrontar los problemas de adaptación, para organizar la producción en la búsqueda de los fines de la organización, para coordinar los esfuerzos de los miembros y ganar su lealtad, y para conservar el consenso acerca del esquema de valores que sostiene y legitima a la organización (Blau, 1975: 473).

2.2.- Historia de la teoría organizacional

La revisión del desarrollo histórico de la teoría organizacional puede dividirse esquemáticamente en cuatro períodos.

El primer período, que abarca desde 1870 a 1925 aproximadamente, se denomina período preorganizacional. En este período, dado el surgimiento de la empresa moderna, unido a la división del trabajo y la sistematización y control de la producción, surge el análisis teórico de las organizaciones con el único fin de hacer más eficiente el trabajo. Este enfoque teórico es puramente administrativo.

En el segundo período, que corre de 1927 a 1939, las formulaciones teóricas se acompañan de los primeros esfuerzos de investigación empírica. Comprende un análisis de las relaciones humanas y su efecto en la productividad. Esto se acompañó por una primera conceptualización organizacional sustentada teóricamente.

El tercer período, de 1937 a 1973, es testigo del surgimiento de las primeras comunidades académicas que institucionalizan el saber organizacional. Se reconocen en este período cuatro corrientes de investigación: la corriente Parsoniana, la corriente del Movimiento Contingente, la Escuela del Comportamiento y la de Nuevas Relaciones Humanas.

El último período, cuyo origen se localiza a partir de los años setenta, comprende un movimiento de Desarrollo y Bifurcación en la teoría organizacional. Se trata de un doble movimiento, donde por un lado se continúa analizando el contexto, las decisiones y el comportamiento dentro de la organización, y por el otro se replantean los saberes sobre la misma, buscando recuperar el marco social, histórico y cultural para su estudio. (Ibarra, 1998).

2.3.- Algunos temas de análisis de la teoría organizacional

Revisaremos aquí tres temas importantes en el análisis de la organización: los objetivos, los miembros de la organización, y el poder. Estos temas no son los únicos relevantes para la teoría organizacional; sin embargo, expresan elementos fundamentales en la organización, tales como la interacción entre sus miembros o el modo en que esta funciona.

El estudio de los *objetivos* implica el análisis de uno de los elementos inherentes a cualquier tipo de organización. En ellos se materializan las aspiraciones de toda organización, aunque con ello no se está diciendo que siempre hay claridad al plantearlos; más aún, la vaguedad de los objetivos organizacionales es uno de los elementos que justifican su análisis.

De acuerdo con Mayntz, se han podido definir tres tipos de organización teniendo en cuenta sus objetivos: la primera asume como objetivos únicos la coexistencia de sus miembros y la estabilidad y permanencia de las relaciones existentes. El segundo tipo de organización con arreglo a sus objetivos se define como aquella que busca actuar de una manera determinada sobre sus miembros, teniendo en cuenta que ellos han sido admitidos ahí con fines específicos. El tercer tipo de organización tiene como objetivo el logro de resultados o el ejercicio de acciones “hacia afuera” (Mayntz, 1972: 78); es decir, hacia la sociedad en su conjunto.

La legalidad o ilegalidad de los objetivos también es un elemento a tomar en cuenta en el análisis de los objetivos organizacionales, sobre todo cuando vemos a la organización dentro del marco general de la sociedad. Este análisis, siguiendo a Mayntz, se da en términos de ventajas y desventajas de las organizaciones que están dentro y fuera del ordenamiento jurídico. Las organizaciones legalmente constituidas pueden “[...] participar en el tráfico jurídico, reclutar públicamente a sus miembros y adquirir los medios necesarios para sus actividades” (Mayntz, 1972 : 79); sin embargo, llegan a estar limitadas legalmente, aunque esto sea compensado con la cesión de medios coactivos, como en el caso de la policía, las prisiones o el ejército.

Sabemos que el objetivo en la organización es algo que, aunque vago, permanece; pero ¿cómo permanece? O mejor dicho ¿qué lo hace seguir existiendo? Podríamos decir que la misma organización, pero al decir esto caeríamos en un círculo vicioso en el que la primera cosa determina a la segunda y la segunda a la primera, y así hasta el infinito. De acuerdo con el análisis de objetivos recuperado por el mismo Mayntz, el objetivo de la organización persiste porque se expresa constantemente en decisiones de toda índole, y las actividades que nacen de estas decisiones están encaminadas de nuevo hacia el objetivo (Mayntz, 1972: 84).

El análisis de los *miembros* de la organización nace de la importancia que éstos tienen para la organización, ya que ésta tiene, además de sus objetivos hacia fuera, el triple objetivo de “[...] ganar miembros, lograr su permanencia en ella y hacer que desempeñen sus cometidos” (Mayntz, 1972: 143).

En este sentido, la temática referida al reclutamiento de los miembros aborda distintos asuntos: las distintas actitudes de los miembros frente al objetivo de la organización; los modos en que se recluta —que son únicos y no son ejecutados siempre por la propia organización—; los problemas derivados del propio reclutamiento, como los que tienen que ver con la temporalidad de la contratación o las tendencias autoselectivas, es decir, cuando a una organización con un sistema flojo de reclutamiento buscan entrar miembros de un mismo tipo.

Otro asunto abordado en esta temática tiene que ver con el comportamiento de los miembros y las relaciones al interior de la organización. De aquí se derivan algunas afirmaciones, como por ejemplo el hecho de que los grupos que están realmente integrados dentro de una organización, predisponen a sus miembros a experimentar mayor satisfacción y disposición hacia el servicio (Wilsensky, citado en Mayntz, 1972: 165).

Al hablar del tema del *poder* en la organización, se toca un punto fundamental: su carácter relacional (Hall, 1996: 120). De aquí se deriva el análisis de distintos elementos: las fuentes del poder (que pueden ser tanto la posición en la estructura como las características personales, las habilidades, o la combinación de distintos factores); las bases del poder, entre las cuales se hallan la posibilidad de premiar o ejercer coerción, la legitimidad, las habilidades, el acceso al conocimiento y en algunos casos los lazos familiares; la dependencia mutua, es decir, que ambas partes necesiten una de la otra; además, las distintas variantes en las relaciones de poder horizontal y vertical.

3.-IMPORTANCIA DEL ENFOQUE ORGANIZACIONAL

El estudio de las organizaciones es importante en la medida que sea posible reconocer que las organizaciones son construcciones humanas. Es decir, se trata de construcciones sociales cuyo carácter complejo nace de todas y cada una de las partes que la componen, incluyendo los objetivos, sus miembros, las relaciones e *interacciones* entre sus miembros, el tema del poder y la autoridad, etc.

Cada uno de estos elementos es recuperado como un *punto de observación* en el análisis de las organizaciones. Luego entonces, la teoría de la organización propone tales puntos de observación, de tal modo que pueda convertirse en una herramienta de análisis.

Es necesario tomar en cuenta que el abordaje de cada uno de estos puntos de observación en la teoría organizacional no se hace -aunque se hable de un solo punto- en el vacío; es decir, no se dejan de tomar en cuenta los demás componentes de la propia organización y su *interrelación* constante. En este sentido, el análisis de cada tema implica el análisis del papel que éste tiene para la organización en su conjunto, con el fin de esclarecer los procesos que le subyacen y no sólo de describir *qué* son, por ejemplo, los objetivos, o *cuáles* son las distintas formas de reclutamiento.

Otra perspectiva de análisis digna de ser mencionada es la que aborda los niveles de interacción en la organización. En este caso, se elaboran tres tipos de análisis: de los papeles sociales, de los grupos y de las organizaciones. En el caso de estos estudios, Blau reconoce que incluso los estudios relacionales de los rasgos de la organización pueden ser incompletos; de este modo, la teoría organizacional debe “[...] explicar también las organizaciones en función de los procesos subyacentes que las originan” (Blau, 1975: 474).

4.- LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA COMO UN TIPO PARTICULAR DE ORGANIZACIÓN MODERNA

La organización académica es analizada aquí por dos motivos: primero, funciona como un ejemplo de organización, dadas sus características generales. El segundo motivo, quizá más importante, es recuperar la importancia de esta organización como estructura que puede hacer posible el enriquecimiento de la teoría organizacional, dado su carácter heterogéneo y difícilmente definible. Finalmente, éste es uno de los fines de la teoría: marcar límites —aunque sean abstractos— y dar un contenido concreto a la realidad.

Revisaremos aquí tres elementos analizados por Burton Clark para la definición de la organización académica como una organización con cualidades particulares: el conocimiento, las disciplinas y las creencias.

Estos tres elementos pueden mostrar el carácter particular de la organización académica; empero, es necesario saber por qué la organización académica es una organización. En la primera parte de este ensayo, se ha visto que como resultado de distintos factores históricos, la escuela se ha convertido en una organización burocrática. La escuela ha crecido en tamaño como en complejidad. Al mismo tiempo, tiene objetivos y se ha desarrollado en el ámbito de la formalidad; es decir, está ahí *para algo*. Ese *algo*, si se quiere definir, debe ser la transmisión de saberes y pautas culturales y la producción de conocimiento. Esto es así, sin duda, en términos generales, pero lo que se busca en esta sección es abordar brevemente cada uno de los elementos descritos arriba y reconocer en cada uno de ellos las diferencias de esta organización respecto a cualquier otra.

El campo del *conocimiento*, es decir, el material intelectual de la organización educativa —específicamente en la educación superior— es el punto central en torno al cual se organiza el trabajo académico (Clark, 1991: 33). Esto significa que en la organización académica se maneja material intangible; esto no debería parecer extraño, ya que la información y el conocimiento circulan en todas las organizaciones; sin embargo, de acuerdo con Clark, el conocimiento en la educación superior es manejado de maneras distintas. Las tecnologías principales de manejo del conocimiento por parte

del personal académico son la investigación y la enseñanza; de esta forma, la relación que se establece entre el profesor y los alumnos hace necesario que ambos deban “[...] escudriña[r], memoriza[r] y critica[r] los relatos escritos y orales legados por otras generaciones [...]” (Clark, 1991: 34). De este modo, el conocimiento se depura o se filtra, primero por el profesor, y después por los alumnos; así, el bagaje de conocimiento aumenta, disminuye, se banaliza, se ensancha, reduce o amplía su rango de influencia.

En términos más generales, fuera de la relación profesor-alumno, el conocimiento tiene varias características que lo hacen inasible para las normatividades organizacionales. En primer lugar, tiene un carácter especializado; dicha especialización se multiplica continuamente, derivada del crecimiento del cuerpo general de conocimiento. En segundo lugar, asociada con el primer punto, se halla la autonomía y el distanciamiento creciente entre las especialidades. En tercer lugar, se reconoce en la búsqueda del conocimiento una actividad abierta; es decir, aquél que investiga, no sabe qué encontrará, o en palabras de Clark, tiene un “[...] compromiso con lo desconocido, con lo incierto [...]” (Clark, 1991: 38). De aquí se deriva el hecho de que no se puedan esperar resultados concretos en términos de conocimiento a partir de parámetros temporales establecidos, por tanto, la actividad intelectual es difícilmente regulable. En cuarto lugar, el conocimiento contiene en sí mismo herencias, saberes ancestrales que en el terreno científico son recuperados generación tras generación por ser el patrimonio acumulado de alguna ciencia (Clark, 1991: 36-39).

El conocimiento, desde el esquema de los temas del análisis organizacional, es en esta organización un elemento de **poder** debido a su carácter relacional: maestro-alumno, quién enseña, quién debe aprender, quién dice qué se enseña, etc. Desde el punto de vista de los objetivos de la organización, cabría preguntarse ¿qué justifica la existencia de un objetivo tan vago como “el desarrollo del conocimiento? ¿en qué casos el conocimiento es el fin último, y en qué casos debe materializarse en hechos u objetos para ser valorado?

Las primeras dos características del conocimiento se hallan estrechamente ligadas al tema de las *disciplinas académicas*. Las disciplinas son, junto a los establecimientos, las formas en que se dividen y agrupan las actividades académicas. Se trata de una forma específica de organización dentro de la propia organización académica; en ella se agrupan individuos que comparten un campo de conocimiento, al grado de llegar a conformar una comunidad, en la que el campo de conocimiento ocupa el lugar de los lazos sanguíneos.

La disciplina, al mismo tiempo, no sólo tiene *funciones* propias dentro de la organización, sino intereses, valores, esquemas de pensamiento, individuos modelo propios. Al mismo tiempo, la fuerza de la disciplina académica se expresa en su trascendencia. Esto significa que trasciende, primero, el establecimiento, es decir, el lugar en el que convergen individuos de distintas disciplinas; segundo, trasciende los límites del sistema nacional de educación superior, dado que los miembros de la disciplina se sienten “[...] naturalmente miembros de una comunidad mundial” (Clark, 1991: 56).

En este contexto no debe olvidarse la línea fundamental que atraviesa el trabajo académico y las disciplinas: el desarrollo del conocimiento. A los miembros de la organización académica se les enseña que el desarrollo del conocimiento es importante. En este sentido la importancia de la actividad académica permite que no *haya* una regulación rígida del trabajo docente, dado que por la formación del individuo, lo que se espera de él es que sea capaz de hacer su trabajo sin supervisión.

Haciendo referencia a los temas del análisis organizacional, la disciplina académica puede conformar un campo de estudio en relación con el **poder**. Su carácter trascendente y la fortaleza de su estructura la conforman como un foco de poder dentro e incluso frente a la organización. Por tratarse de un tipo de agrupamiento de individuos, la disciplina académica también puede ajustarse a un análisis en términos de los **miembros**, aunque en este caso el centro de atención sería la forma en la que estos miembros se comportan, y no tanto lo que hace la organización para que permanezcan en ella.

Complementando los anteriores puntos se halla el tema de las *creencias* en las organizaciones académicas de educación superior. Este punto se refiere al conjunto de símbolos e ideas al interior de las organizaciones académicas respecto a sí mismas, su funcionamiento y su trabajo. Las creencias funcionan en distintos niveles de la organización académica; así, se forman distintos tipos de creencias académicas: Las creencias en el nivel de la *disciplina*, o la cultura de la disciplina, implica la existencia de tradiciones cognitivas y códigos de pensamiento asociados a áreas de conocimiento concretas. Sumados a estos elementos cognitivos, se hallan los ídolos que cada disciplina erige como ejemplos a seguir.

En el nivel del *establecimiento* o de las instituciones universitarias propiamente dichas, las creencias se forman respecto a cinco elementos: la escala de organización; el grado de integración organizacional; la edad de la organización; las luchas organizacionales y la existencia de un contexto competitivo.

En el nivel de la *profesión* (académica), el hombre académico se ve a sí mismo como parte de una comunidad de sabios con acceso a privilegios como la libertad de investigación o enseñanza. Además, implica un compromiso de altruismo.

La cultura o creencias sobre el *sistema*, es decir, el sistema nacional en su conjunto, abarca cuatro tipos de sub-creencia: primero, la creencia sobre el acceso, es decir, la apertura del sistema; segundo, la creencia sobre la especialización, que abarca las perspectivas sobre la idoneidad de la educación general; tercero, las creencias sobre el empleo, que incluyen las diferentes ideas sobre el mejor empleo que deben tener los egresados; cuarto, las creencias sobre la investigación, donde se discute el grado de integración entre la investigación y la docencia (Clark, 1991: 118-147). En lo referente a los temas del análisis organizacional, las creencias pueden analizarse desde la perspectiva de los efectos que las mismas tienen sobre los **miembros**, o por otro lado, de los efectos de las creencias en un nivel sobre las creencias en los demás niveles

CONCLUSIONES

El enfoque organizacional, como se ha visto, no se circunscribe a la definición de las características de las organizaciones a partir de esquemas conceptuales preelaborados. Por el contrario, el análisis organizacional estudia estas formaciones y sirve como marco de referencia para reconocer las particularidades de otras, como la organización académica. La importancia del análisis de esta organización radica en dos puntos: primero, su posición en la estructura social amplia. Es imposible definir una organización social sin un marco de referencia que justifique su existencia. *Hacia* la sociedad, la organización académica educa, enseña, socializa y habilita para la incorporación del individuo a otros ámbitos, principalmente el laboral. Es decir, la labor de la organización académica no puede ser entendida si no se toma en cuenta su labor hacia fuera.

El segundo punto en el que radica la importancia de la organización académica es el conjunto de diferencias que ésta presenta frente a otras organizaciones. Las diferencias entre la organización académica y otras organizaciones no implican solamente diferencias entre objetivos o tipos de autoridad. Desde este punto de vista, cualquier organización es diferente a cualquiera. El elemento primordial de la organización académica radica en que, aun teniendo los mismos elementos (objetivos, autoridad, miembros); éstos funcionan, trabajan, se desarrollan de manera distinta, empezando por el material fundamental de la organización, que en el caso de la organización académica es *el conocimiento*.

En otras organizaciones, por ejemplo, la división del trabajo se fundamenta en una diferenciación jerárquica de tareas dependiente de una autoridad única. La organización académica, en cambio, es una estructura flojamente acoplada o "flojamente articulada" (Clark, 1991: 111-112). Esto significa que, al mismo tiempo que hay una complejidad mayor de sus tareas, sus componentes gozan de una amplia autonomía; el mejor ejemplo es el de los profesores, que desempeñan su labor libres de regulación. Otra característica del flojo acoplamiento en la organización académica, que al mismo tiempo es una de sus causas, es la creciente complejidad de las áreas de

conocimiento y del trabajo académico. Las consecuencias de esta diversificación van desde el desarrollo de trabajos interdisciplinarios, hasta la construcción de “muros” más fuertes para dividir las distintas especialidades.

Por todo ello, la organización académica se reconoce como una organización *diferente*. Sin embargo, la organización académica sí comparte con otras la cualidad de ser un producto histórico, derivado de necesidades humanas, pero en cuya construcción progresiva ha sufrido cambios que le dan su especificidad. Esta especificidad, si quisiéramos resumir, deberíamos localizarla, sobre todo, en el trabajo académico: el trabajo libre de las regulaciones que definen casi *per se* a las organizaciones industriales, políticas o económicas, y que se funda en esa entidad que es todo y a la vez nada: el conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Blau, Peter, Charles Perrow [et.al.] (1975): "Organizaciones", en Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales, vol. 7, Madrid, Aguilar, pp. 469-509.
- Clark, Burton (1991): "Conocimiento", "Trabajo" y "Creencias", en B. Clark El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, México, Nueva Imagen/Universidad Futura-UAM-Azcapotzalco, pp. 33-158.
- Giddens, Anthony (1991): "Las organizaciones modernas", en Sociología, Madrid, Alianza Editorial, Col. El libro universitario, Ciencias Sociales, pp. 369-394.
- Ibarra Colado, Eduardo (1998): "Los saberes sobre la organización. Etapas, enfoques y dilemas" en E. Ibarra, La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización, México, Tesis doctoral, UANM, FCPS.
- Mayntz, Renate (1972): "La sociedad organizada", "Los miembros de la organización", y "las organizaciones y sus objetivos", en Sociología de la Organización, Madrid, Alianza, pp. 35-46, 75-142.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Azcapotzalco

Licenciatura en Sociología

Seminario VIII de Sociología de la Educación

-Movilidad y oportunidades educativas-

Profr.: Dra. Ma. Lilia Pérez Franco

**La desigualdad de oportunidades educativas
desde la perspectiva de la sociología de la educación**

Nahúm Castillo Rodríguez

ÍNDICE

Introducción

1. La desigualdad social como fenómeno histórico y sociológico

- 1.1.- Los sistemas de estratificación social y su papel en la estructura y la organización social
- 1.2.- Los sistemas de estratificación en las sociedades modernas
- 1.3.- Tipos de movilidad
- 1.4.- La desigualdad social en la perspectiva sociológica

2.- La desigualdad social como campo de investigación de la sociología de la educación

- 2.1.- Aumento de las oportunidades educativas en las sociedades modernas
- 2.2.- El aumento de las oportunidades educativas como factor de disminución de la desigualdad social
- 2.3.- Estudios sociológicos que niegan el papel de las oportunidades educativas como factor de igualdad social
- 2.4.- Los factores de la movilidad social

3.- El modelo sistémico de Raymond Boudon para el estudio de la desigualdad de oportunidades educativas

- 3.1.- Los datos no hablan por sí mismos. Siempre requieren de un contexto social e histórico de referencia.
- 3.2.- El modelo multifactorial: tres niveles de análisis
- 3.3.- Niveles de análisis y factores del modelo sistémico
- 3.4.- Factores del modelo en relación con la desigualdad de recursos culturales

Conclusión

Bibliografía

Anexos

INTRODUCCIÓN

Las sociedades industriales modernas como fenómenos históricos, son un campo analítico complejo en términos de sus sistemas de estratificación social. En el mismo sentido, estas sociedades son definidas como meritocráticas y piramidales, haciendo referencia a su carácter jerarquizado, fundado en el esfuerzo individual y en la disposición de una amplia base de puestos sociales con menor reconocimiento social y menores recompensas económicas. En el extremo contrario de la pirámide se concentran pocos puestos con los mayores beneficios económicos y de prestigio. En el centro de la pirámide se ubica un sector medio, que existe cuidando permanentemente sus posibilidades de ascenso y descenso social.

En este tipo de sociedades, las expectativas sociales buscan ser satisfechas mediante el esfuerzo continuo y la posesión de bienes valorados en la competencia por oportunidades. Lo que se busca dentro de esta dinámica es el ascenso social y al mismo tiempo el no descenso. En este contexto, el papel de la educación como vía de movilidad social ascendente sigue siendo altamente valorado. ¿Cuál es la influencia real de la educación en la búsqueda de movilidad ascendente? El sentido común parece asignarle una influencia absoluta. Sin embargo, un análisis detallado de los factores individuales, institucionales y estructurales que inciden en la educación, permite reconocer en esta idea un argumento desviado de la realidad.

El objetivo de este ensayo es caracterizar teóricamente a la educación como un fenómeno complejo, que no puede ser visto como garantía única de movilidad, ni como sinónimo único del mérito.

Este trabajo se divide en tres partes. La primera aborda el tema de la desigualdad desde un punto de vista histórico y sociológico. Se recupera el tema de los sistemas de estratificación como elementos importantes de la organización social moderna. Al mismo tiempo, se definen los tipos de movilidad y se plantean las dos propuestas sociológicas más importantes sobre desigualdad: la de Karl Marx y la propuesta de Max Weber.

La segunda parte de este ensayo aborda el tema de la desigualdad, no como campo de estudio en general, sino como área de análisis de la sociología de la educación. Se analizan las relaciones entre desigualdad social, oportunidades educativas y movilidad social. En el caso de la movilidad, se analiza si ésta debe ser explicada en términos de uno o varios factores.

La tercera parte aborda el tema de la desigualdad de oportunidades educativas desde la perspectiva de un modelo específico de análisis: el modelo sistémico de Raymond Boudon. Específicamente, se revisan los niveles y los factores que lo constituyen. Este último apartado también incluye una breve reflexión acerca de la aplicación de dicho modelo en términos de los recursos culturales que se ponen en juego al visitar un museo.

1.- LA DESIGUALDAD SOCIAL COMO FENÓMENO HISTÓRICO Y SOCIOLÓGICO

1.1.- Los sistemas de estratificación social y su papel en la estructura y la organización social

Los sistemas de estratificación pueden definirse como *estructuras sociales desiguales dentro de las cuales los individuos se agrupan en capas o estratos más altos o más bajos “de acuerdo con el valor que se concede a sus varios papeles y actividades sociales”* (Barber, 1978: 17). Por lo tanto, los sistemas de estratificación también pueden definirse como *formas* de regular y organizar la desigualdad social.

De acuerdo con Barber, independientemente del tipo de sociedad en la que existan, los sistemas de estratificación tienen dos funciones o papeles esenciales:

Función integradora. De acuerdo con esta función, los sistemas de estratificación unifican a la sociedad porque nacen de una tabla común de valores, a partir de la cual se elaboran distintos criterios de jerarquía (Barber, 1978: 17). Respecto a la definición de dicha función, es posible observar que la unificación de la sociedad se halla en el nivel de los valores. En la realidad, los “distintos criterios de jerarquía” que resultan de los valores comunes hacen que sea difícil hablar de una *unificación* de la sociedad.

Función instrumental o adaptativa. De acuerdo con esta función, los sistemas de estratificación *ofrecen*¹, por un lado, **recompensas** por la realización de las actividades valoradas en la sociedad, y por el otro, ejercen **castigos** por no hacer esas cosas, o por no hacerlas “muy bien” (Barber, 1978: 17).

Históricamente pueden reconocerse cuatro sistemas de estratificación: la *esclavitud*, dentro del cual unos individuos eran poseídos por otros; el sistema de *castas*, dentro del cual existían grupos de individuos cuya posición social derivaba de sus acciones en vidas anteriores; el sistema *estamental*, que contenía estratos con diferentes obligaciones y derechos, y el sistema de *clases*, dentro del cual los grupos se dividen de acuerdo a diferencias económicas, principalmente.

Un criterio para diferenciar a las sociedades, es el grado de *movilidad* que es posible en cada una de ellas. La *movilidad* social se relaciona con el grado de movimiento de un individuo entre distintas posiciones socioeconómicas, teniendo en cuenta su origen social.

Las sociedades esclavistas y los sistemas de castas y de estamentos pueden definirse como *sociedades cerradas*, ya que en ellas hay una movilidad casi nula. Esto significa que legal social y culturalmente hay una regulación severa de la movilidad, al grado de ser casi inexistente. Por ello, el individuo permanece durante toda su vida dentro de su estrato de origen.

Por el contrario, las sociedades modernas, con sistemas de clases, son sociedades abiertas. En las sociedades abiertas hay una mayor movilidad de los individuos, derivada de la existencia de mayores oportunidades sociales y de factores estructurales que hacen posible al ascenso o descenso de los individuos en la escala social. y una mayor competencia social por los bienes. Sin embargo, tanto la movilidad como la competencia social en estas sociedades se hallan *reguladas* legal, social y culturalmente, aunque en menor medida comparadas con sistemas estamentales o esclavistas.

¹ Los sistemas de estratificación *ofrecen* y ponen a la vista bienes y oportunidades sociales. Desde luego, no todos podrán alcanzar determinados bienes sociales, y no todos podrán aprovechar de igual forma las oportunidades sociales. Por lo tanto, se trata de una distribución regulada de posiciones, en la cual el simple hecho de hacer las cosas, o hacerlas bien, no garantiza ascenso social.

1.2.- Los sistemas de estratificación en las sociedades modernas

Los sistemas de estratificación social son formas de regular y organizar la desigualdad social. A su vez, la desigualdad social implica el acceso diferenciado a bienes y oportunidades sociales. Los *bienes sociales* incluyen todos aquellos objetos en los que se expresa el grado de desarrollo de una sociedad. La característica que hace de los bienes un criterio de desigualdad social es su *escasez*. Dicha escasez implica una inadecuada distribución de los bienes, la cual está determinada por relaciones de poder en la sociedad. Las esferas de poder que determinan la distribución de los bienes, organizan el acceso a ellos y justifican su acceso diferenciado.

Por otro lado, las *oportunidades sociales* son formas de hacer visibles, deseables y posibles los bienes sociales por parte de la propia estructura social.

Las oportunidades sociales están asociadas a expectativas de los individuos, quienes deben entrar en competencia por los bienes sociales. El establecimiento de oportunidades sociales y de las vías para competir por ellas y por los bienes, son formas de justificar la desigualdad y definirla como algo adecuado.

Al mismo tiempo, la idea de *equidad* es otra forma de organizar la desigualdad. Esto es así porque aunque la equidad implica poner a los individuos a la misma distancia para competir por oportunidades y bienes, no todos poseen las mismas condiciones individuales para alcanzarlos. Esta diferencia en las condiciones para alcanzar bienes y oportunidades sociales se relaciona con el origen social de cada individuo. El origen social de un individuo es el conjunto de características socioeconómicas y culturales que un individuo tiene en función de la familia en la que nace. Si bien este origen no determina de una vez y para siempre el destino social, sí pesa en las trayectorias de vida.

De esta forma, en las sociedades modernas o *abiertas*, la distribución de oportunidades y bienes sociales conlleva necesariamente una competencia por oportunidades de movilidad social; es decir, conlleva una competencia por espacios en distintos estratos, los cuales no pueden ser ocupados por todos los individuos al mismo tiempo. Sin embargo, aunque es cierto que en las sociedades abiertas hay bienes y oportunidades escasos, se trata de sociedades que *sí* brindan oportunidades de ascenso

y/o descenso social; por lo tanto, es posible la movilidad de los individuos. Es decir, puede no existir mucha movilidad, pero existe, al fin y al cabo. Este es un aspecto ideológicamente importante en la legitimidad que estos sistemas tienen frente a los miembros de la sociedad.

1.3.- Tipos de movilidad

La movilidad, como ya se ha dicho, se refiere a “[...] los movimientos de los individuos [...] entre las distintas posiciones socioeconómicas” (Giddens, 1995: 274). Existen distintos tipos de movilidad, relacionados con diferentes factores. Por ejemplo, si se tiene como punto de referencia el origen social del propio individuo, la movilidad puede ser vertical u horizontal. La movilidad vertical se relaciona con el ascenso o descenso en la escala socioeconómica. La movilidad horizontal se expresa en el movimiento geográfico del individuo. Generalmente ambos tipos de movilidad están asociados, ya que hay muchos casos en los que un individuo experimenta movilidad vertical y la nueva posición que adquiere le exige moverse geográficamente.

De igual forma, si se tienen como puntos de referencia a los otros, por ejemplo los padres, abuelos o pares, la movilidad se da en términos generacionales. La movilidad ascendente o descendente respecto a generaciones anteriores, por ejemplo los abuelos, implica una movilidad intergeneracional. La movilidad respecto a los grupos de pares de la misma generación, se denomina movilidad intrageneracional.

Un tipo de movilidad que no se puede desligar de la movilidad individual, es la movilidad estructural. Dentro de esta categoría se agrupan todas las condiciones externas al propio individuo, y que hacen posible que éste modifique su posición socioeconómica. En general, este tipo de movilidad se relaciona estrechamente con las condiciones productivas y de desarrollo de un país en un momento determinado.

Por todo lo anterior, no debe subestimarse la importancia que tiene la expectativa de logro en las sociedades modernas. Dicha importancia está dada en términos ideológicos, políticos, filosóficos y sociales. Sin embargo, es más importante observar que la expectativa de logro no es relevante en sí misma. Su relevancia nace del

hecho de que puede materializarse en posibilidades reales de movilidad ascendente gracias al esfuerzo y el mérito.

1.4.-La desigualdad social en la perspectiva sociológica

El análisis sociológico de la desigualdad es muy importante, ya que a partir del estudio de este fenómeno es posible comprender el funcionamiento de las sociedades modernas y las características que la definen frente a las sociedades tradicionales. De ahí que la desigualdad en general y los procesos específicos que la acompañan, como la movilidad y la competencia social, sean un campo importante de estudio para la sociología.

Los planteamientos sociológicos más importantes sobre desigualdad social son los de Karl Marx y Max Weber.

El planteamiento de **Marx** parte de una explicación de la historia por medio de lo que él llamó Modos de Producción. Los modos de producción son formas de organización de la sociedad fundadas en relaciones económicas. Es posible reconocer seis modos de producción en la historia: Comunismo primitivo, Esclavismo, Feudalismo, Capitalismo, Socialismo y Comunismo.

Marx dio prioridad al análisis de las relaciones de **clase** en el **capitalismo**. Desde esta perspectiva, una clase puede entenderse como “un grupo de personas que tienen una relación común con los medios de producción, los medios mediante los cuales se ganan la vida” (Giddens, 1995: 252). Las dos clases en el capitalismo son la burguesía y el proletariado. La primera es la poseedora de los medios de producción; la segunda, de su fuerza de trabajo. De este modo, la relación entre las clases en el capitalismo es de explotación; hay entonces una clase explotadora (burguesía) y una clase explotada (proletariado).

La propuesta de **Max Weber** también implica un acercamiento a la desigualdad y la estratificación. Sin embargo, hay diferencias entre su propuesta y la propuesta de Marx. Weber reconoce que la clase se funda en condiciones económicas, pero plantea una mayor variedad de factores económicos para definir una clase (Giddens, 1995: 254). Weber también plantea la existencia de otros criterios de estratificación además de la clase: el status y el partido. El status comprende el honor y el prestigio como

elementos de diferenciación entre grupos. Al mismo tiempo, las diferencias en el status no necesariamente corresponden a diferencias entre clases, definidas por el factor económico. El partido, a diferencia de la clase y el status, agrupa individuos con orígenes y aspiraciones comunes, ligadas a intereses claramente políticos. (Giddens, 1995: 255). De acuerdo con este autor, estos tres criterios de estratificación se hallan en estrecha relación sin que necesariamente uno deba predominar sobre los otros. Por ejemplo, la clase social puede ser un elemento de determinación del status, pero tanto el status como el interés político pueden tener efectos sobre las condiciones económicas de los individuos.

2.- LA DESIGUALDAD SOCIAL COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

2.1.- Aumento de las oportunidades educativas en las sociedades industriales modernas

En las sociedades industriales modernas *sí* ha habido un aumento de las *oportunidades* educativas. En términos de Boudon, “[...] la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza ha decrecido de manera lenta y regular en el curso de los últimos decenios” (Boudon, 1983: 5).

Desde un punto de vista histórico, esto significa que en las sociedades modernas hay más oportunidades y espacios educativos para sectores sociales marginados, a diferencia de las sociedades tradicionales, donde sólo las élites accedían a la educación. Sin embargo, la afirmación de que se han incrementado las oportunidades educativas debe ser más explícita y plantearse en términos de acceso a la educación y movilidad. En general, esto significa que si bien la ampliación de las oportunidades educativas es un verdadero logro social, ello no implica directamente una movilidad social o una desaparición de las desigualdades sociales.

El problema está en matizar el fenómeno de la existencia de un mayor número de oportunidades educativas. De este modo, aunque este fenómeno es reconocido, los procesos con los que se relaciona deben ser analizados. Dicho en otros términos “la paradoja no está, pues, situada a este nivel [incremento de oportunidades educativas],

sino más bien en el hecho de que la igualdad progresiva de oportunidades ante la enseñanza no ha entrañado las consecuencias que tanto el sentido común como las teorías corrientemente desarrolladas esperaban observar [movilidad social, desaparición de las desigualdades sociales, etc.]” (Boudon, 1983: 6).

En el caso del **acceso**, la creación de más escuelas y más lugares para los niños no implica que todos puedan tomar y aprovechar la oportunidad educativa. La existencia de la oportunidad educativa es importante, pero hay otros factores que explican el hecho de que más o menos niños asistan a la escuela. Por ejemplo, en muchas familias con bajos ingresos la prioridad puede ser conseguir alimentos diarios antes de que el niño asista a la escuela. De esta forma, se puede decir que lo importante no es sólo que exista la oportunidad educativa, sino que el individuo tenga las condiciones básicas para aprovecharla (alimentación, vestido, dinero para comprar los materiales escolares, etc.).

Suponiendo que existe acceso a la educación, este elemento por sí sólo no es suficiente para hablar de **movilidad**. Además del esfuerzo y de las condiciones y habilidades que proporciona la escuela, existen factores estructurales que deben tomarse en cuenta para hablar de movilidad de cualquier tipo. Los factores estructurales son el conjunto de condiciones de desarrollo de una sociedad en un momento específico. Las condiciones y posibilidades del individuo y del grupo familiar del que proviene están influidas por estos factores. Con esto se quiere decir que la familia y el individuo no se desarrollan aisladamente, sino dentro de un contexto histórico específico.

2.2.- El aumento de las oportunidades educativas como factor de disminución de la desigualdad social

¿Es posible sostener que el aumento de oportunidades educativas disminuye la desigualdad social?

Es posible responder a esta pregunta con un *no* justificado. En primer lugar, como hemos visto, la existencia de la oportunidad educativa no implica necesariamente el acceso a la educación para todos los individuos. En segundo lugar, la escolarización de los niños está acompañada por la socialización en la familia. Por lo tanto, hay

factores familiares que influyen en el desempeño escolar del niño y por tanto en su capacidad para aprovechar la oportunidad escolar.

Por otro lado, debemos recordar que la oferta de *igualdad* que hacen las sociedades modernas sólo se podría cumplir, si a la posibilidad de alcanzar un bien se le suma el hecho de que existan las mismas capacidades para competir por él. Desde este punto de vista, la escuela entraña procesos desigualadores, ya que educa a individuos con habilidades intrínsecas diferentes y con condiciones socioeconómicas u orígenes sociales diferentes. Estos orígenes y capacidades diferentes son factores importantes para que existan formas diferentes de aprovechar la oportunidad educativa.

Se puede ver que hay una argumentación teórica referida a la relación entre oportunidades educativas e igualdad social. Sin embargo, es necesario recuperar estudios que prueben empíricamente que un aumento en las oportunidades educativas no conduce directamente a un estado de igualdad social. Tales estudios deberían ayudar a reconocer el carácter ideológico y político de la afirmación arriba expuesta.

El carácter ideológico de este supuesto se halla en el hecho de que la escuela es reconocida como La fuente de progreso e igualdad social. Por lo tanto, se ha dejado de lado la importancia que la estructura productiva tiene en estos términos. El desarrollo de la estructura productiva de una sociedad hace posible y por tanto necesario el incremento de las oportunidades educativas. La relación es en este sentido, no al revés. Al mismo tiempo, debe haber un ajuste entre la estructura educativa y la estructura productiva. Si esto no ocurre, no importa cuánto avance la estructura educativa ni cuántos individuos experimenten una movilidad en ella;² la estructura productiva no tendrá la capacidad para dar cabida a los individuos escolarizados.

En términos políticos, la afirmación ideológica de que *el incremento de oportunidades educativas disminuye la desigualdad social* es una válvula de escape. Esta válvula libera la presión que debería ser asumida por el propio sector productivo, y la traslada a la estructura educativa de la sociedad. De este modo, si la escuela es la

² Movilidad educativa. En general, se refiere al hecho de alcanzar un mayor nivel de estudios en términos intrageneracionales o intergeneracionales.

culpable de la incapacidad del individuo para incorporarse a la estructura productiva, en ella deben encontrarse las soluciones al problema de la desigualdad.

2.3.-Estudios sociológicos que niegan el papel de las oportunidades educativas como factor de igualdad social.

Uno de los estudios sociológicos que ayudan a comprobar empíricamente que un aumento en las oportunidades educativas no conduce necesariamente a la disminución de la desigualdad social, es el de Jencks y Bane (Jencks y Bane, 1980). De acuerdo con estos autores, en el imaginario social estadounidense de los años sesenta las escuelas podían resolver todos los problemas, incluidos la desigualdad y la pobreza.

Siguiendo este argumento, la legislación de los años sesenta en Norteamérica comprendía una estrategia para disminuir la pobreza. De acuerdo con esta estrategia, un factor de suma importancia para abatir dicho problema era la instrucción. Así, esta reforma se fundaba en tres hipótesis, para cada una de las cuales Jencks y Bane hallaron puntos débiles: la primera hipótesis de la reforma de los años sesenta sostenía que una forma de eliminar definitivamente la pobreza era escapar de ella. Después de escapar a de esta situación, nadie vuelve a caer. Jencks y Bane observaron, por el contrario, que aunque un niño nacido en un entorno pobre tiene muchas posibilidades de acabar siendo pobre, pero aun así hay una movilidad económica muy grande de una generación a otra.

La segunda hipótesis gubernamental sostiene que la razón por la que los niños pobres no pueden dejar de serlo es que no llegan a adquirir las competencias cognitivas básicas. A partir de estudios de cociente intelectual e ingreso, Jencks y Bane afirman que la razón primordial de que unos sean más ricos que otros NO es que tengan capacidades intelectuales más elevadas. Esto es así porque además de las capacidades cognitivas entran en juego otros factores importantes.

La tercera y última hipótesis postula que la reforma de la enseñanza es El mecanismo para romper el círculo vicioso de la pobreza. Luego entonces, es la escuela la institución que debe enseñar a los niños los talentos que no reciben de sus padres. Jencks y Bane rechazan esta afirmación, ya que no hay muestras empíricas de que una

normalización de las cualidades entre las escuelas reduzca la desigualdad intelectual. (Jencks y Bane, 1980: 281).

De esta manera, los autores concluyen que si se aspira a la igualdad económica, las instituciones que se deben transformar son las instituciones económicas, no las escolares. (Jencks y Bane, 1980: 279). Para el caso de países como México y otros de América Latina, donde hay poca capacidad para producir empleos, la estructura productiva no puede dar cabida a todos los escolarizados, aun cuando haya un proceso de masificación de la educación. El objetivo prioritario debe ser el desarrollo de dicha estructura productiva, a partir de la cual no sólo la educación, sino otras áreas sociales como la salud y la vivienda pueden desarrollarse también.

2.4.- Los factores de la movilidad social

De acuerdo con Raymond Boudon, tanto una definición *unifactorial* como *factorial* de la movilidad reflejan análisis incompletos de este fenómeno.

La explicación unifactorial de la movilidad implicaría que la movilidad social es resultado de un solo factor. Podemos tomar como ejemplo de explicación unifactorial la parte de la propuesta de Sorokin referida a la escuela. De acuerdo con Sorokin, la escuela adapta habilidades en los individuos para su incorporación a la estructura de empleo. En otras palabras, la escuela prepara individuos y los *selecciona* para incorporarse al mercado de trabajo. De este modo puede verse en la escuela el factor determinante de la movilidad social. Sin embargo, esta visión no reconoce la existencia de factores que pueden influir tanto en la acción de la escuela como en el desarrollo de la estructura productiva que da empleo a los egresados de las escuelas.

Por otro lado, la explicación *factorial* de la movilidad social debe ser entendida en términos específicos, pues de otra manera puede prestarse a confusiones.

Vista superficialmente, la descripción factorial puede referirse a la *existencia* de distintos factores. No obstante, una descripción *factorial* de la movilidad, según Boudon, es aquella que *reconoce* la existencia de diferentes factores, agregados unos a otros y planteados de manera aislada respecto al contexto histórico o el origen social de los individuos. Luego entonces, el análisis de la movilidad no debe ser unifactorial o

sólo factorial; debe ser sistémico. De allí la importancia del modelo propuesto por Boudon. Esto significa que la movilidad social debe tratarse como “[...] el resultado de un *conjunto complejo de determinantes* cuyas acciones no pueden ser encaradas aisladamente unas de otras, sino que deben ser concebidas precisamente como constituyentes de un sistema” (Boudon, 1983: 17). En este sentido, si tuviéramos que elegir entre una descripción unifactorial o factorial de la movilidad social, deberíamos inclinarnos por una descripción sistémica.

“Un conjunto complejo de determinantes [factores]...”. El “conjunto” de determinantes que menciona Boudon puede implicar un número cualquiera. Pero, de manera ideal, debe tratarse de un número de factores lo suficientemente amplio y abarcador para explicar el fenómeno. Junto a esta característica debe agregarse otra: lo importante no sólo es el número de factores que intervienen en el análisis de la movilidad. Debe tomarse en cuenta también el nivel de la estructura social a que se refiera cada uno. Por tanto, deben incorporarse factores que se refieran tanto al nivel macro, es decir, la propia estructura social y sus instituciones, como al nivel micro, es decir, el individuo en sus contextos particulares.

Dentro de este análisis la teoría es muy importante, ya que plantea visiones distintas de lo que sucede en la dinámica social. Las propuestas teóricas se vuelven entonces puntos de referencia en función de los cuales es posible ubicar e interpretar fenómenos sociales concretos, como la desigualdad y específicamente las desigualdades educativas.

En este caso, las propuestas teóricas recuperadas por Boudon en su análisis se refieren a los mecanismos generadores de la movilidad desde perspectivas micro y macrosociales (Boudon, 1983: 77-110). La perspectiva macro comprende las propuestas que definen a la movilidad y a la desigualdad de los individuos como elementos determinados por las estructuras sociales. Dentro de esta perspectiva el contexto social es un factor importante en la determinación del destino social de los individuos.

La perspectiva micro, por el contrario, resalta el papel de los factores familiares en la herencia social que recibe el individuo, lo cual hace posible que haya un aprovechamiento y un acceso diferenciado de las oportunidades educativas.

3. - EL MODELO SISTÉMICO DE RAYMON BOUDON PARA EL ESTUDIO DE LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS.

3.1.- Los datos no hablan por sí mismos. Siempre requieren de un contexto social e histórico de referencia.

Esta afirmación expresa que para explicar o analizar datos específicos, es necesario ubicarlos en un espacio y tiempo determinados. Es decir, fuera de contexto, ningún concepto es explicable y pierde sentido.

Por ejemplo, el análisis de la movilidad social en términos individuales debe ser ubicado en un contexto histórico-social de referencia. La afirmación de que un individuo tiene movilidad, no puede fundarse únicamente en el mérito individual. Debe estar referida a las condiciones productivas y de desarrollo de la sociedad en la que el individuo se desenvuelve.

De igual forma, la movilidad de un individuo respecto a su padre, por ejemplo, no puede explicarse sólo en términos del contexto del hijo. Es necesario ubicar las diferencias en las condiciones culturales, la estructura de oportunidades sociales y la estructura productiva y laboral en la que se desarrollaron ambos individuos. Sólo así pueden tener fundamento los datos sobre la movilidad.

3.2.- El modelo multifactorial: tres niveles de análisis

De acuerdo con Raymond Boudon, para un análisis sistémico de la movilidad, es necesaria una teoría que incluya tres niveles de análisis: *nivel estructural*, *nivel de las instituciones*, y *nivel del individuo*.

Un esquema de cálculo de oportunidades permite tener un punto de partida para el análisis de los tres niveles:

Posición social (Punto de Partida)	Costo	= Utilidad
Beneficio	Riesgo	

De acuerdo con este esquema, detrás de todo cálculo de oportunidades y de toda aspiración se halla un punto de partida individual. Este punto de partida es la *posición social de origen* del individuo. Esta posición está determinada desde el nacimiento del individuo. Así, es un elemento importante a considerar en el cálculo.

Los elementos restantes en la toma de decisiones del individuo están asociados al beneficio, el costo y el riesgo de una decisión. Es decir, el ejercicio de la voluntad del individuo depende de varios factores: *cómo percibe* él mismo su posición de origen; los costos de sus decisiones, los beneficios que éstas le pueden acarrear y los riesgos que implican. La importancia de la posición de origen en el cálculo de oportunidades del individuo está planteada por Boudon en estos términos: “Por su posición, los individuos [...] tienen una estimación diferente de los costos, riesgos y beneficios anticipados que se vinculan a una decisión” (Boudon, 1983: 109). De este modo, los individuos “[...] se comportan de manera que eligen la combinación costo-riesgo-beneficio más útil” (Boudon, 1983: 110).

Sin embargo, no debemos olvidar que la posición social de origen es sólo un elemento asociado al cálculo de oportunidades y de la movilidad de los individuos. Si nos quedáramos con este único elemento, estaríamos asumiendo que el origen social, y nada más, determina la posibilidad de movilidad de las personas. Luego entonces, el nivel *individual* para el análisis de la movilidad comprende la trayectoria del individuo, su carácter, sus modos de enfrentar la vida, etc. Todo lo anterior es atravesado por la medición y el cálculo explicado en el esquema arriba expuesto.

El nivel *institucional* de este modelo comprende el conjunto de instituciones que participan en la socialización del individuo. En el caso de la familia, este nivel es importante porque se toman en cuenta elementos como la escolaridad y la ocupación de los padres y la herencia cultural. La herencia cultural no sólo incluye las habilitaciones recibidas en las instituciones como la familia; también incluye las decisiones de los propios padres respecto al destino de la familia y de los propios hijos. Estas decisiones impactarán fuertemente en las oportunidades de movilidad de los hijos.

Hasta este momento, parece que estos niveles se hallan separados, pero no es así. Ambos niveles más el nivel estructural y los factores que componen a cada uno, se entrecruzan para caracterizar el fenómeno de la movilidad.

El nivel de la *estructura* en el modelo sistémico de Boudon, comprende el conjunto de factores de la estructura social que hacen posible la generación de oportunidades de movilidad. Entre estos factores se encuentran el nivel de desarrollo o el tipo de estructura productiva de un país. Cuando se tienen en cuenta estos factores como determinantes importantes de la posibilidad de movilidad, se habla de *movilidad estructural*.

3.3- Niveles de análisis y factores del modelo sistémico

Puesto que los niveles *individual*, *institucional* y *estructural* del modelo sistémico de Boudon se hallan estrechamente relacionados, también los factores que los componen se relacionan. En este sentido, los 21 factores del modelo de Boudon (1983: 300), pueden agruparse de acuerdo a los niveles mencionados. Es decir, el modelo incluye relaciones entre los 21 factores, pero algunos conjuntos de relaciones se agrupan dentro de cada uno de los tres niveles.

Este modelo tiene como punto de partida la *posición* y el *origen social* del individuo. El origen social influye en la existencia de *desigualdades culturales*, y la posición social de origen determina las distintas formas de *evaluar costos, beneficios y riesgos*. Por un lado, las desigualdades culturales explican en parte el *éxito escolar*, por el otro, la evaluación de los costos, beneficios y riesgos, crea un *campo de decisión* específico.

El campo de decisión que surge de la evaluación del individuo y las diferencias en el éxito escolar atraviesan por etapas que influyen en el proceso de *selección social*.

Los factores hasta aquí planteados pertenecen al nivel individual y familiar del modelo sistémico de Boudon. Es importante precisar que sólo los factores son reconocibles dentro de los niveles, pero sus relaciones con otros factores van más allá de los límites entre niveles. Es aquí donde se observa el carácter sistémico y no lineal del modelo de Boudon.

Dentro del campo de decisión del individuo aparece el **sistema escolar** como opción. La decisión del individuo respecto al sistema escolar depende del horizonte individual de posibilidades. A su vez, el **sistema de estratificación** influye en ambos elementos: por un lado, determina el horizonte de posibilidades del individuo, y por el otro, influye en las características del sistema escolar. Por otro lado, el sistema de estratificación se halla asociado a la **fecundidad diferencial**, es decir, a la diferente cantidad de hijos que se tiene en los distintos estratos sociales. La fecundidad diferencial, como factor estructural y cultural importante, está ligada a los fenómenos de **distribución de oportunidades escolares** y de **distribución o diferenciación social**.

De vuelta al sistema de estratificación social, éste se relaciona con la **meritocracia**, y por tanto con la distribución social. Por otra parte, también se relaciona con la **dominancia**, es decir, con el conjunto de factores que son más o menos valorados en distintas sociedades, los cuales también se relacionan con la distribución social. También, la propia distribución social es influida por la **estructura social**.

Hasta aquí, los factores (mas no las relaciones) mencionados pertenecen al nivel estructural del modelo de Boudon. Éstos se combinan con factores del nivel anterior y se asociarán con elementos del siguiente nivel.

Finalmente, el esquema de Boudon incorpora elementos *subjetivos*, tanto sociales como individuales. Estos elementos incluyen a las **expectativas sociales** como factores de los que dependen los **cambios en los campos de decisión del individuo**. A su vez, tanto las expectativas sociales como los campos de decisión del individuo están determinados por dos elementos: primero, **el efecto plafond**³. En este caso, las modificaciones en los campos de decisión del individuo y las expectativas sociales están limitadas por la posición y por el tiempo de vida del individuo. El segundo elemento que delimita las expectativas y los campos de decisión individuales, son los

³ El efecto plafond o "efecto techo", tiene que ver con el límite de posibilidades de una clase para duplicar el número de sus "escolarizables" en cierto periodo. Recurriendo al ejemplo de Boudon, si una clase envía al 10% de sus escolarizables a la educación superior en un periodo, tiene posibilidad de duplicar esa cantidad en otro periodo, a diferencia de otra clase, cuya cantidad inicial de escolarizables sea de 80%.

factores exógenos. Entre ellos se encuentran las guerras, las crisis económicas, y otros sucesos que modifican el espectro de oportunidades sociales.

Como puede observarse, el *sistema de estratificación* es el centro del modelo de Boudon, ya que influye *directamente* en distintos factores, los cuales a su vez influyen sobre otros. El sistema de estratificación influye *directamente* sobre el horizonte de posibilidades del individuo, el sistema escolar, la meritocracia, la dominancia y la fecundidad diferencial. La importancia del sistema de estratificación radica en que influye en muchos factores, pero es más importante el hecho de que influye en factores pertenecientes a los tres niveles (individual, institucional y estructural).

3.4.- Factores del modelo en relación con la desigualdad de recursos culturales

Origen social-Desigualdad cultural.

De acuerdo con Boudon, existen diferencias en la calidad de la herencia cultural en función de la clase social (Boudon, 1983: 301). Siguiendo este argumento, el autor afirma que dichas diferencias *explican en forma limitada la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza*. Cabría preguntarnos ¿cómo explica la herencia cultural *las diferencias en los públicos asistentes a los museos*? Para el caso de la práctica de campo, la observación de distintos públicos puede dar cuenta de las diferencias entre las herencias culturales de cada uno.

Por otro lado, Boudon afirma que “[...] las reformas pedagógicas tendentes a compensar las disparidades culturales debidas al medio familiar no pueden atenuar las desigualdades ante la enseñanza más que de manera moderada” (Boudon, 1983: 301). Con el público escolar en los museos ocurre algo similar: la escuela no puede producir ni interiorizar el capital necesario para reconocerse como un público “culto”. Más aún cuando la escuela obliga al alumno a visitar un museo y copiar los textos que acompañan las imágenes.

Campo de decisión-condiciones individuales

Si se analizan los tipos de público que asisten a exposiciones en la calle y en un museo, es posible reconocer la influencia de condiciones individuales y de herencias culturales para decidir entre entrar a un museo o ver una exposición en la calle. Entre los criterios

que los públicos populares toman para preferir ver una exposición en la calle, se halla la idea de que el museo es caro, que es para gente “rica”, o que sólo es para estudiantes. Estos tres elementos son importantes para hablar de campos de decisión de los públicos. Además pueden agregarse otros, que tienen que ver con decisiones inmediatas, por ejemplo, cuando la gente sólo “va pasando” y se detiene a ver una exposición en la calle.

CONCLUSIONES

La estructura laboral en las sociedades contemporáneas se ha reducido debido al avance tecnológico aplicado a la producción de bienes y servicios. Es claro que aun reducida la estructura laboral, se requiere de la formación y certificación que brinda la escuela para hacerla operar. Este conocimiento aumenta la competencia social por el acceso a este bien. Sin embargo, y a pesar de la ausencia de evidencia empírica de que existe una relación directa entre escolaridad social y movilidad social ¿Por qué se sigue sosteniendo ideológicamente esta explicación?

En las sociedades modernas, la educación es un derecho que no se puede tomar sólo por la intención de tomarlo. Dicho de otra manera, la intención puede estar ahí, pero si la estructura social y productiva no permite la creación de mayores oportunidades educativas, cualquier intención carecerá de resultados satisfactorios. Si vamos más lejos, y reconocemos que la oportunidad educativa existe, hemos visto que el mérito educativo por sí solo no es factor de éxito o movilidad en el sector socioprofesional. Hemos visto que es necesario tomar en cuenta factores no sólo individuales, sino familiares y estructurales, para acercarnos al tema de la movilidad.

La suma de los factores que son tomados en el modelo de Raymond Boudon se multiplican exponencialmente si vemos este modelo como una red de relaciones. Este sistema de relaciones entre factores relacionados con el individuo, las instituciones socializadoras y los factores estructurales es una manera de acercarse a la complejidad del fenómeno de la movilidad y las oportunidades sociales asociadas con la educación.

La razón principal de que la visión de los alcances de la educación sea tan reducida, puede ubicarse en la acción de las estructuras de poder de una sociedad. Estas estructuras hacen preservar como elemento cultural predominante la idea de que el mérito educativo por sí sólo es sinónimo de éxito. No es así. Esta visión quita responsabilidades a los factores estructurales en el éxito o fracaso de quienes egresan de la escuela.

Por otro lado, aunque la idea de mérito y de competencia justifican la desigualdad, también la regulan. Es decir, la desigualdad existe, y el esfuerzo constante de los individuos, más la existencia de bienes y oportunidades escasos en disputa, sirven para preservar el orden social.

Finalmente, cualquier propuesta tendiente a ubicar las maneras en que puede reducirse la desigualdad educativa, no puede dejar de lado los factores estructurales y de desarrollo de una sociedad. Como hemos visto, estos factores son importantes porque pueden hacer posible, primero, la existencia de oportunidades escolares, y segundo, que los individuos vean como posible la movilidad ascendente. Este es un primer paso para completar la aspiración de nuestras sociedades como estructuras participativas y modernas.

Nuestras sociedades, aunque desiguales, brindan oportunidades y generan desarrollo. En última instancia, esto es señal de que si bien la desigualdad no se puede eliminar, hay elementos para afirmar que su reducción es factible. En otras palabras, si existe desarrollo, el problema se encuentra en cómo distribuirlo, para reducir, al menos, los altos índices de pobreza *extrema* en el mundo. En este sentido, se busca una sociedad *abierta*. ¿En qué sentido? En el sentido de poder alejarse de explicaciones ideologizadas sobre la desigualdad. En este contexto, la educación es el primer objeto al que se recurre; es visto como causa, cuando en realidad tiende a ser consecuencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Barber, Bernard (1978): "Naturaleza y funciones de la estratificación social", en *Estratificación social*, México, FCE, pp. 11-28.
- Boudon, Raymond (1983): *La desigualdad de oportunidades educativas*, Barcelona, Laia. Prólogo, Introducción, capítulo II y Conclusiones.
- Giddens, Anthony (1995): "Estratificación y Estructura de Clase", en *Sociología*, Madrid, Alianza, Textos Universitarios, pp. 247-286.
- Jencks, Christopher y Mary Bane (1980): "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia", en Alain Grass (comp.), *Sociología de la Educación*, Madrid, Narcea, pp. 278-287.

VI. Anexos

Los mecanismos generadores de la desigualdad de oportunidades educativas					
Autor	Tema	Factores	Argumento	Conclusión	Comentario
Sorokin	La reproducción social	Dimensiones: instancias (espacios que orientan la acción) -Familia: control de la movilidad -Escuela: participa en la selección en base al mérito Indicadores Control: fuerte o débil Selección: define el ser apto o no apto	En la medida en que la familia se debilita, la escuela se erige como instancia de orientación. En las sociedades modernas, la relación entre estas agencias es inversa; la escuela es el factor principal de reproducción.	La familia y la escuela ejercen influencia en el individuo. Es decir, controlan las expectativas; manejan la idea de éxito y fracaso. A partir de esto, surge el fenómeno del mérito.	Teoría finalista. La estructura social determina el individuo. No hay una recuperación del enfoque microsocioal.
Parsons	La escuela y la familia como mecanismo de reproducción	-Familia -Escuela -Mayor o menor fuerza de los vínculos -Más oportunidades en las ciudades que en el campo	No hay relación directa entre oportunidades educativas y desigualdad social. La escuela tiende a extender su campo de acción. Por lo tanto, el sistema de solidaridad familiar reduce su influencia sobre las ambiciones del individuo.	Para comprender los mecanismos generadores, hay que comprender las motivaciones individuales y el entorno inmediato del individuo.	¿Cómo se pueden comprender las motivaciones individuales?
Bourdieu y Passeron	La reproducción de las estructuras sociales	-Escuela -Valores -Familia	Los códigos de la escuela responden a los intereses de la clase dominante. Al no tener las mismas condiciones de la clase dominante, el niño en la escuela se ve separado. Los individuos tienen recursos diferenciados para aprovechar las oportunidades sociales.	La familia y la escuela participan en la definición de lo que es deseable. La escuela, en sus valores y significados, legitima las desigualdades y las aumenta.	Hace falta saber si esta desigualdad aparece en todos los niveles
Kahl y Hyman	Reproducción de las desigualdades educativas	-Clases -Sistema de valores	El sistema de valores en el que está inmerso el individuo depende de la clase de pertenencia. La percepción del éxito nace de la condición de clase.	Las desigualdades respecto al nivel escolar se deben a que las aptitudes, respecto a la enseñanza, varían según las clases.	La clase no puede entenderse sin un contexto de referencia. La influencia que ejerce el grupo de pertenencia sobre el individuo no es mecánica.
Seller y Zavalloni	Posición social y percepciones	-Posición social: existen diferentes en distintos espacios aunque se pertenezca a una misma clase. -Movilidad	El éxito o la movilidad no tienen significación para un individuo más que enmarcados en la posición social que ocupan aquí y ahora.	Las percepciones cambian en función de su posición en distintos ámbitos dentro de los cuales se mueven	El individuo difícilmente no está en contacto con significados del

				los individuos.	éxito asociados a otras posiciones sociales.
Autor	Tema	Factores	Argumento	Conclusión	Comentario
Girard y Clerc	Determinación del éxito escolar mediante el nivel cultural	-Nivel sociocultural -Herencia cultural -Éxito escolar	Los efectos de la herencia cultural suelen manifestarse desde edades tempranas. Hay influencia de la herencia cultural sobre el éxito escolar del niño.	El desempeño escolar del niño depende del grado de escolaridad de los padres.	El nivel cultural de los padres ¿es el único determinante del éxito escolar?
Berstein	Lenguaje como medio de reproducción social	-Lenguaje -Medio familiar -Medio social	El desarrollo verbal es importante en términos de las capacidades intelectuales y la manipulación de la abstracción. Las relaciones familiares varían de acuerdo con el medio social: en las clases inferiores las relaciones son más simples, directas y autoritarias.	El medio social influye en el desarrollo lingüístico, y éste es una manifestación de clase.	El desarrollo lingüístico no es el único factor a considerar para hablar de oportunidades educativas.
Elder	Reproducción de la desigualdad por el ambiente familiar	-Comportamiento escolar Estructura de las relaciones familiares	La estructura de las relaciones familiares parece tener, bajo condiciones iguales, una incidencia en los comportamientos escolares.	El nivel escolar varía con el tipo de ambiente familiar	¿Cómo se podría medir la influencia de la familia en el comportamiento escolar, y cómo influye dicho comportamiento en la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza?
Krauss	El estatus como factor de desigualdad educativa	-Aspiración escolar -Estatus social	Las clases altas tienen mayores aspiraciones escolares. Hay una relación directa entre estatus y aspiración escolar.	El nivel de aspiración escolar se haya en estrecha relación con el estatus social de la familia.	No se puede equiparar el deseo de ingresar a la enseñanza con la estancia real en la misma.

Glosario

I.- LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LOS SISTEMAS DE ESTRATIFICACIÓN

Sistema de estratificación social: Estructura social desigual, dentro de la cual los individuos se agrupan en capas o estratos más altos o más bajos de acuerdo con el valor que se concede a sus varios papeles y actividades sociales. De acuerdo con la sociedad a la que se asocian, existen cuatro tipos: *esclavitud*, *sistema de castas* y *estados* en las sociedades tradicionales. En las sociedades modernas predomina el *sistema de clases*.

Estrato social: Grupos de individuos bien diferenciados de acuerdo a criterios establecidos y reconocidos, que ayudan a estudiar la composición de un entorno social complejo y que debe ser agrupado según diversos criterios para lograr su estudio, descripción y comprensión.

Estatus: Conjunto de diferencias entre dos grupos en el honor social o el prestigio que le conceden los otros.

Clase: Tipo de estratificación social en el que la posición social de un individuo se determina básicamente por criterios económicos. El sistema de clases es típico de las sociedades modernas. En este tipo de sociedades se reconoce que existe además una mayor movilidad social que en otros sistemas de estratificación social.

Movilidad social: Comprende todos los posibles movimientos de los individuos dentro de la escala social.

Movilidad vertical: el movimiento ascendente o descendente en la escala social.

Movilidad horizontal: el movimiento geográfico de un individuo. Generalmente aparece junto a la movilidad vertical.

Movilidad estructural: movilidad que deriva de cambios en la estructura de desarrollo o productiva de una sociedad.

Riqueza: es un producto creado y concentrado por un sistema económico que con el trabajo de personas o máquinas, genera más dinero del que se usó inicialmente para combinar su trabajo.

Pobreza: Se denomina pobreza a la circunstancia económica en la que una persona carece de los ingresos suficientes para acceder a los niveles mínimos de atención médica, alimento, vivienda, vestido y educación.

Pobreza extrema: Condición en la cual se considera que un individuo no dispone de los recursos suficientes para tener acceso a una adecuada alimentación que le garantice su pleno desarrollo y desempeño de sus actividades.

II.- LAS INTERACCIONES DENTRO DEL SISTEMA ESTRATIFICADOR

Bienes sociales: Conjunto de objetos sociales, materiales y simbólicos en los que se materializa el desarrollo de una sociedad. Generalmente son escasos, y ellos determinan las oportunidades sociales.

Oportunidades sociales: Conjunto de posibilidades de acción producidas por la sociedad, y cuyo acceso determina los niveles de desigualdad.

Expectativas sociales: Conjunto de actos y modos de comportamiento social y culturalmente esperados. Varían en cada sociedad.

Competencia social: Proceso social en el que las personas se esfuerzan por alcanzar un bien social o por acceder a una oportunidad social. Los objetos por los que se compete en la sociedad generalmente son escasos.

Mérito: Toda acción que hace al individuo digno de premio o castigo de acuerdo con expectativas sociales establecidas.

Meritocracia: preponderancia o predominio de los méritos en la conducción de la organización social.

III.- LOS OBJETIVOS DE LOS SISTEMAS ESTRATIFICADORES

Igualdad social: Es un estado social según el cual las personas tienen el mismo nivel social en algún aspecto. Existen diferentes formas de igualdad, dependiendo de las personas y de la situación social particular. Por ejemplo, la igualdad entre personas de diferente sexo, igualdad entre personas de distintas razas, igualdad entre personas discriminadas o de distintos países con respecto a las oportunidades de empleo o la igualdad de diferentes razas respecto a derechos de tránsito, de uso de transportes públicos o de acceso a la educación.

Desigualdad social: Muchas diferencias objetivas existentes entre los miembros de una colectividad especialmente en el terreno económico y jurídico, o entre un conjunto de individuos cualquiera y grupos de referencia.

Justicia: Es el conjunto de decisiones, normas y principios considerados razonables por un colectivo social determinado. Un estándar de justicia sería aquello que se considera más razonable para una situación dada. Razonable significa que determinada acción es defendible ante los demás con independencia de sus intereses u opiniones personales, esto es, desde una perspectiva imparcial; así, para justificar algo hay que dar razones convincentes que los demás puedan compartir.

Dignidad humana: Cualidad individual que implica el respeto por sí mismo. Es considerado el último recurso humano, por encima de las cualidades económicas, políticas o afectivas. Por lo tanto, es un valor intrínseco, no dependiente de factores externos.

Equidad social: Es un Principio General del Derecho, está íntimamente ligado a la justicia, no pudiendo entenderse sin ella. La justicia es universal, pero no siempre puede tener en cuenta los casos concretos en su aplicación. Tomando como referencia la ley como medida de la justicia, la equidad estaría ahí para corregir la omisión o el error producido por la aplicación rigorista de la misma.

Sociedades abiertas: Sociedades en las que el status se adquiere, es decir, la posición de una persona en la jerarquía social se otorga con base en la habilidad individual y el esfuerzo o mérito. Los factores como la familia de origen, color de piel, sexo y edad se supone que no cuentan.

Sociedades cerradas: Aquellas en las que la posición de una persona en la jerarquía social es atribuida; las personas son asignadas en un status social más o menos permanente con base en diversos rasgos personales, de los cuales ellos no tienen ningún control (como los tipos de sangre, color de piel, sexo o edad). En este tipo de sociedad, la posición social por lo regular es hereditaria; la habilidad y el esfuerzo individual no cuentan.

Desarrollo Humano: Condición de una sociedad que tiene en cuenta tres elementos: la existencia de una vida larga y saludable, medida según la esperanza de vida al nacer; la educación, medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta de matriculación en educación primaria, secundaria y terciaria; y un nivel de vida digno.

Calidad de vida: Comprende el grado de bienestar y satisfacción de los individuos, que le permite una capacidad de actuación o de funcionamiento en un momento dado de la vida. Es un concepto subjetivo, propio de cada individuo, influido por la sociedad y la cultura.

Bibliografía del glosario

- Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe S.A., Madrid, en <http://www.wordreference.com/definicion/categor%C3%ADa> (Consulta: Marzo 27, 2006).
- “Mérito” y “Meritocracia” Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual>
- Gallino, Luciano (1995): “Estratificación Social” y “Desigualdad Social”, en *Diccionario de Sociología*, Siglo Veintiuno, México, pp. 294-295 y 406-410.
- Giddens, Anthony (1995): “Estratificación y Estructura de Clase”, en *Sociología*, Alianza, Textos Universitarios, Madrid, pp. 247-286.
- Gelles, Richard y Levine, Ann (2000): “Estratificación Social” en *Sociología con aplicaciones en países de habla hispana*, McGraw Hill.
- “Social Structure” (trad.), en sociology glossary-nelson Thomson learning company, <http://www.nelson.com/nelson/sociology/glossary6.html#s> (consulta: Marzo 27, 2006).
- Wikipedia. La enciclopedia libre, en <http://es.wikipedia.org/> (consulta: Marzo 27, 2006).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Azcapotzalco

Licenciatura en Sociología

Seminario IX de Sociología de la Educación

-Política Educativa-

Dra. Judith Pérez Castro

**Políticas de fomento al uso educativo de tecnologías
de información y comunicación: teoría y práctica**

Nahúm Castillo Rodríguez

ÍNDICE

Introducción

1.- Las políticas públicas: teoría

1.1.- Conceptualización teórico-descriptiva de las Políticas Públicas

1.1.1.- Definición descriptiva

1.1.2.- Definición teórica

1.2.- Surgimiento del análisis de la decisión en las políticas públicas

1.3.- Propuestas teóricas para la mejora en las decisiones políticas

2.- Las políticas públicas: teoría y práctica

2.1.- Contextos de análisis

2.2- política del uso educativo de nuevas tecnologías como indicador de calidad en *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006* y en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (ProNaE 2001-2006)

2.3.- Análisis de la política de fomento a las nuevas tecnologías de información y comunicación en las *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, el *ProNaE 2001-2006*, y el programa *Enciclomedia*

2.3.1.- Objetivos

2.3.2.- Factibilidad

2.3.3.- Posibilidad

Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene un doble objetivo: primero, abordar teóricamente el problema de las políticas públicas, su definición, su importancia, sus debates, y posteriormente, teniendo esta base teórica, presentar un breve análisis de las políticas de fomento y uso educativo de tecnologías de información y comunicación —nuevas tecnologías— en la educación básica en México.

El primer apartado de este trabajo se titula **las políticas públicas: teoría**. Aquí se incluyen, en una primera parte, los modos descriptivo y teórico de conceptualizar las políticas públicas; en una segunda parte se describe brevemente el surgimiento del análisis de la decisión en las políticas, y en una tercera parte se abordan las dos corrientes principales del análisis de políticas, es decir, el Racionalismo y el Incrementalismo.

El segundo apartado de este ensayo se titula **las políticas públicas: teoría y práctica**. Se trata de un apartado teórico-práctico en el cual se busca analizar la política de fomento y uso educativo de tecnologías de información y comunicación de dos formas: la primera, que coincide con la primera sección de este apartado, busca reconocer cuál es la posición de la política mencionada en el contexto de la calidad educativa dentro de dos documentos oficiales: las *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006* y el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Previo a este primer análisis se plantean las características generales de cada uno de los documentos y programas a analizar.

En el segundo análisis de la política mencionada, se aborda la evolución de la misma a lo largo de tres planteamientos gubernamentales: los dos mencionados arriba, más el programa Enciclomedia¹, que es la materialización de ambos planteamientos. Para esto, se tienen como criterios de observación de dicha evolución los objetivos de la política, y los criterios de factibilidad y posibilidad de la misma. Los tres criterios

¹ Recordemos que Enciclomedia es una herramienta didáctica que contiene ediciones digitales de libros de texto gratuitos de quinto y sexto grado de primaria. Este programa permite enlaces a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios, animaciones, etc.

usados en este apartado son tomados del texto de Carlos Ruiz Sánchez, *Manual para la elaboración de Políticas Públicas* (1996). El objetivo de este último apartado es reconocer cuánto cambia una política, desde su planteamiento hasta su materialización en un programa concreto, utilizando lo que cada documento y programa afirman sobre cada uno de los criterios antes mencionados.

PARTE I.- LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: TEORÍA

1.1.- Conceptualización teórico-descriptiva de las Políticas Públicas

Para poder plantear un concepto general y lo más abarcador posible de políticas públicas, se hace necesario plantear aquí dos enfoques de definición de las políticas: el enfoque descriptivo y el enfoque teórico. A partir de la revisión de estas propuestas será posible llegar a una definición satisfactoria para los fines de este ensayo.

a) El primer enfoque que busca dar contenido al término *política* (policy) es el enfoque **descriptivo**. En términos generales, la definición descriptiva encierra el debate acerca de los componentes y características. Este debate tiene como punto de partida el acuerdo de reconocer en la política la *decisión de gobierno*, decisión que emana “[...] de una autoridad legítima [...] dentro de su campo legítimo de jurisdicción y conforme a procedimientos legalmente establecidos, vinculante para todos los ciudadanos de la asociación, y que se *expresa* en varias *formas*: leyes, sentencias, actos administrativos...” (Aguilar, 1992: 22). Así, los distintos aportes a la definición descriptiva se ocupan de plantear qué elementos puede implicar la política además de una decisión de gobierno. Las “formas” a que alude el concepto descriptivo básico arriba citado, son los actos, hechos u objetos en que se materializa una decisión gubernamental.

Otros elementos que dan cuenta de la diversidad de formas que adopta una política son los que Aguilar retoma de Subirats y Gunn. Entre ellos se pueden enlistar los campos de la sociedad en los que actúa el gobierno, propósitos generales a realizar, situaciones socialmente deseadas, propuestas de acciones específicas, la(s) norma(s) existentes para una problemática específica, o el conjunto de objetivos y programas

gubernamentales en un campo de cuestiones (Subirats y Gunn, citados en Luis F. Aguilar, 1992: 23).

Respecto a las características o cualidades reconocidas *de facto* en las políticas dentro de este enfoque, se halla el hecho de que la política implique un comportamiento propositivo, con una intención específica y basado en un plan; es decir, no se trata de ninguna manera de una reacción casual sin fundamentos (Aguilar, 1992: 24). Al mismo tiempo, hay un reconocimiento de la política como curso de acción doble: ¿En qué sentido es doble? Por un lado, es una acción deliberadamente diseñada, de planeación y cálculo; por el otro, es la acción que se sigue y se ejecuta. Es decir, hay acción cuando se planea y cuando se implementa o se ejerce la política.

En la búsqueda de una definición abarcadora, Luis F. Aguilar recupera algunos rasgos comunes de la política pública a partir de diccionarios de ciencia política: primero, la política pública es elaborada o decidida por una autoridad formal legalmente constituida y es colectivamente vinculante. Segundo, la política pública implica un conjunto-secuencia de decisiones respecto a la elección de fines/medios, es de distinto alcance, se da en situaciones específicas y como respuesta a problemas y necesidades. Tercero, una política implica un curso de acción. Cuarto, las políticas públicas son los productos de acciones que tienen efectos (Aguilar, 1992: 23-24). De este modo, se reconocen en la política pública, a partir de esta descripción esquemática, cuatro componentes: institucional, decisorio, conductual y causal.

b) El segundo tipo de definición de la política es de carácter **teórico**. Este enfoque privilegia la idea del poder —sus sujetos, formas y objetivos—, el consenso y el *conflicto* para la definición de las políticas públicas (Aguilar, 1992: 29).

Teniendo como punto de partida la idea de la existencia permanente del conflicto en la política, las políticas públicas aparecen como las formas en que se exterioriza la lucha entre poderes e intereses. Luego entonces, las políticas pueden definirse como *arenas* de poder, dentro de las cuales se hallan en juego intereses, expectativas y búsqueda de beneficios y ventajas. Las expectativas, intereses y cálculos políticos que derivan de lo que han sido en el pasado y *pueden ser* en el futuro las acciones gubernamentales (políticas públicas) permiten afirmar, siguiendo a Aguilar, que “las

actividades de *politics* se arman y orientan [...] en función de los beneficios y ventajas que se espera obtener de las acciones que el gobierno emprende en respuesta a demandas y cuestiones sociales”. (Aguilar, 1992: 30).

Esto quiere decir que, al ser la política pública un terreno o arena de juegos de poder, acuerdos, conflictos, rupturas y/o alianzas, ésta determina y explica en gran medida la actividad política.

Aunque la propuesta de definición teórica de las políticas mencionada arriba aborda la relación entre política y políticas como una relación de determinación, parece necesario matizar dicha afirmación. La relación entre política y políticas es en algún momento una relación de ida y vuelta; esto es así porque, de inicio, los grupos que no son el gobierno tienen un papel importante en la negociación y el consenso para sacar adelante una política. Al mismo tiempo, llegan a existir élites en cada área de actividad gubernamental. Ubiquémonos sólo en una situación donde la élite determine el rumbo de las políticas utilizando su poder y su capacidad de negociación. Este puede ser un ejemplo del efecto contrario: la determinación de la política sobre las políticas.

Desde el enfoque teórico, Lowi construyó una tipificación de políticas públicas de acuerdo al grado de conflicto y a la posibilidad de acuerdo en su interior.

La **política distributiva** puede entenderse como una arena en cierto modo pacífica, dentro de la cual las cuestiones son tratadas con recursos públicos que se pueden dividir. En ella, los acuerdos se dan de manera particular y recíproca entre actores políticos no antagónicos y que al mismo tiempo son líderes negociadores mientras las necesidades de distribución son satisfechas. (Aguilar, 1992: 32).

La política **regulatoria** “[...] es una arena de conflicto y negociación entre grupos de poder” (Aguilar, 1992: 32). Esto implica que existen intereses contrapuestos, obligados a ceder a concesiones recíprocas o a coaliciones, dado que la solución a determinados problemas no beneficia a ambas partes por igual, o puede afectar de la misma manera a ambas.

La política **redistributiva** es, en esta clasificación, la arena más conflictiva. Respecto al grado de acuerdo, no existe ninguno. El conflicto llega a un grado radical como consecuencia de los temas que se tratan en esta arena. En este caso, los temas tratados tienen que ver con “[...] las relaciones de propiedad, poder y prestigio social establecidas” (Aguilar, 1992: 33). No hay, como resultado del conflicto, una solución favorable para las partes involucradas. Por tanto, invariablemente grupos de la sociedad se ven afectados al final. El conocimiento de esta posibilidad latente permite que surjan asociaciones civiles dedicadas a proteger los “intereses vitales” de los grupos en conflicto.

Por otro lado, es necesario decir que la definición teórica de políticas busca delimitar el concepto de políticas *hacia fuera*, es decir, es útil para reconocer las diferencias y la importancia de las políticas frente a la política (politics). Esta definición puede ubicarse en una posición complementaria a la definición *descriptiva*, la cual aborda las características y componentes *internos* de las políticas.

Finalmente, para concluir este apartado, es posible retomar las características planteadas en el concepto descriptivo de políticas (Aguilar, 1992: 23-24) para integrar una definición más o menos abarcadora de política pública: se trata de *un curso de acción decisional asumido por una autoridad legalmente constituida, en respuesta a problemas y necesidades que tienen efectos en el sistema político y social*.

1.2.- Surgimiento del análisis de la decisión en políticas públicas

Las definiciones de política pública planteadas arriba responden al interés de estudiar la propia política pública. Al afirmar esto reconocemos que la política pública es importante como objeto de estudio. Sin embargo, la decisión en la política pública, históricamente llegó a carecer de importancia como objeto de estudio, puesto que la ciencia política y la administración pública llegaron a considerar como algo carente de importancia el estudio del proceso de decisión y puesta en práctica de las políticas. Generalmente, el proceso de decisión y su aplicación eran asociados a factores externos determinantes; por tanto, ésta era una respuesta cómoda para decir “[...] por qué los gobiernos decidían de la manera en que lo hacían” (Aguilar, 1992: 16).

¿Qué originó la vuelta de las decisiones políticas al centro de los estudios? De acuerdo con Aguilar, el crecimiento del Estado y la expansión de su aparato gubernamental demostraron que aquellos factores externos o poderes sociales que determinaban el comportamiento del gobierno, no tenían capacidad para resolver muchas cuestiones sociales; luego entonces, el gobierno debía intervenir con ideas creadas por el mismo para la resolución de tales problemas. Esta necesidad de intervención motivó, en gran parte, el surgimiento del análisis de la decisión en las políticas públicas (Aguilar, 1992: 18-19).

Una variante del problema de la decisión política se halla en el terreno de la Administración Pública de principios del siglo XX. De acuerdo con la *nueva Administración Pública*, el gobierno puede dividirse en dos tipos de acción diferentes: la decisión y la ejecución de la decisión. Ambos tipos de acción se traducen en la dicotomía política-administración respectivamente (Waldo, 1976: 66).

Sin embargo, es posible reconocer la limitación de esta dicotomía, pues la inclusión de la administración en el proceso de políticas no se limita a la ejecución de la decisión, sino que se agrega también al proceso previo a la propia toma de decisión, es decir, al análisis de los procesos que se han de tomar en cuenta para tomar la decisión. Sobre esto, Carlos Ruiz es enfático: “El conocimiento de la situación que posee el nivel político se confronta y se modifica frente a la información diagnóstica que le provee el nivel técnico, el que a su vez adecua su diagnóstico a la intención y necesidad del nivel político, en un proceso iterativo de muy variable duración” (Ruiz, 1996: 20).

1.3.- Propuestas teóricas para la mejora en las decisiones políticas

Tras la recuperación de la importancia de las decisiones en las políticas públicas, es lógico que los estudios se encaminen al análisis sobre cómo mejorar dichas decisiones. De este modo, existen dos análisis representativos de este tipo de estudios: Racionalismo e Incrementalismo.

El **racionalismo** implica el análisis de decisiones políticas en términos de estrategias de solución de problemas o de realización, usando los criterios de eficiencia técnica y eficiencia económica (Aguilar, 1992: 44). De igual forma, este análisis

incorpora el esquema de decisión racional o de solución racional de problemas. En dicho esquema se pueden reconocer varios “pasos” o etapas: determinación del objetivo que se busca y ordenamiento de las preferencias, señalar las opciones de acción que –de acuerdo con los medios que se tienen y los cálculos hechos- se consideran idóneas para alcanzar los objetivos, comparar las opciones bajo los criterios de eficiencia técnica y económica, elección y puesta en marcha de la alternativa óptima, evaluación de resultados, y aprendizaje reiterativo de acuerdo con éstos últimos (Aguilar, 1992: 45).

La corriente racional, denominada también “análisis de políticas” es un complemento de otros dos procesos dentro de dicha corriente: la investigación de operaciones y el análisis de sistemas. La investigación de operaciones busca conseguir un objetivo de la mejor manera; por su parte, el análisis de sistemas complementa esta función con la búsqueda del objetivo de la forma más económica. El análisis de políticas, por tanto, suma estos dos objetivos e incluye la necesidad de la equidad; es decir, se interesa por los “impactos distributivos de las políticas” (Aguilar, 1992: 44).

El **incrementalismo**, en primera instancia, busca incorporar al análisis la decisión y el comportamiento de los gobernantes. El análisis incremental implica la toma de decisiones por medio de comparaciones sucesivas y limitadas entre políticas similares a las que se llevan a cabo. Esta comparación poco desviada permitiría “[...] calcular razonablemente las consecuencias de las nuevas opciones y reducir sus probabilidades de error y fracaso” (Aguilar, 1992: 49). Desde este punto de vista, las decisiones siguen la regla de “salir del atolladero” (Aguilar, 1992: 48).

Como proceso de simplificación del análisis y de la toma de decisiones, el trabajo incremental incluye dos pasos: primero, reducir el universo de políticas a comparar, dejando solamente aquellas que difieren poco de las que se llevan a cabo en el momento del análisis. En segundo lugar, como consecuencia del primer paso, se ignoran las consecuencias posibles de las políticas que se dejaron de lado. Sin embargo, ya se tienen contempladas las consecuencias de las políticas que sí sirvieron a la comparación. Por tanto, la comparación entre los efectos o las consecuencias de políticas parecidas, implica un proceso de aproximaciones sucesivas hacia los objetivos que se buscan alcanzar con una política pública (Aguilar, 1992: 49).

PARTE 2.- LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: TEORÍA Y PRÁCTICA

2.1.- Contextos de análisis

Para un correcto análisis de la política del uso educativo de nuevas tecnologías en México, es necesario reconocer los contextos dentro de los cuales este análisis es posible. Esto quiere decir que debemos conocer los objetivos y las líneas generales de los documentos y programas a analizar: las *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*; el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* y el programa *Enciclomedia*.

Las *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006* son, en estricto sentido, las bases primarias a partir de las cuales se formuló el ProNaE 2001-2006. Este documento incluye propuestas de acción tendientes a mejorar la equidad y la calidad de la educación en México.

En términos de **equidad**, el principio rector de estas *Bases* será la cobertura de los requerimientos de educación que plantean las zonas marginadas, las comunidades dispersas y los diferentes grupos indígenas. Respecto al tema de la **calidad** educativa, las Bases plantean distintas propuestas para la educación básica, media superior y superior. Entre las propuestas para educación básica se encuentra la creación del programa Escuelas de Calidad y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En el nivel de enseñanza media superior, se plantea el objetivo general de la redefinición de su misión y sus objetivos. Para ello se plantea como necesaria la implementación de acciones como el Programa Nacional de Desarrollo de Docentes de Educación Media Superior. En educación superior, las Bases proponen la ampliación de la oferta y la pertinencia de los programas académicos para atender la demanda creciente así como mejorar y ampliar la infraestructura y equipamiento. En este sentido, algunas medidas propuestas en este documento son la ampliación de los sistemas de acreditación y la promoción de nuevos modelos para validar la calidad de la labor de las instituciones (*Bases*, 2000: 8-9).

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE)* es el programa sectorial de Educación del gobierno de Vicente Fox. En este programa se materializan algunas de las propuestas incluidas en las Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006. El ProNaE fue diseñado “a partir de las propuestas de los diversos actores sociales, profesores, especialistas, estudiantes, autoridades educativas y organizaciones, expresadas durante la consulta ciudadana e integradas por las áreas de la Secretaría de Educación Pública” (ProNaE, 2001). Tiene como ejes fundamentales la existencia de cobertura con equidad, la calidad educativa y la integración y funcionamiento del sistema educativo.

El programa *Enciclomedia* intenta responder a uno de los objetivos principales del ProNaE 2001-2006 en términos de nuevas tecnologías educativas: “Desarrollar y expandir el uso de las tecnologías de información y comunicación para la educación básica e impulsar la producción, distribución y fomento del uso eficaz en el aula y en la escuela de materiales educativos audiovisuales e informáticos, actualizados y congruentes con el currículo” (ProNaE, 2001: 144).

Este programa está pensado como un recurso didáctico y material de apoyo extra a los que se utilizan en la videoteca digital, la Red Escolar, las bibliotecas escolares y el portal SEPienSA. Es una estrategia didáctica que contiene los libros de texto gratuitos en formato digital, los cuales, de acuerdo al tema que se aborde, se enlazan a las bibliotecas de aula, fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios interactivos y otros recursos (SEP, 2004).

Los libros de texto en formato digital que contiene Enciclomedia están relacionados con cinco asignaturas del mapa curricular: Ciencias Naturales, Matemáticas, Geografía, Historia y Educación Cívica. Este programa está enfocado específicamente a *quinto* y *sexto* grado en primarias públicas.

2.2- La política del uso educativo de nuevas tecnologías como indicador de calidad en las *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006* y en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (ProNaE 2001-2006).

Un primer paso para analizar la política educativa de uso de nuevas tecnologías educativas, consiste en reconocer la posición que ésta ocupa en el marco de una de las dos máximas prioridades de la Secretaría de Educación Pública: la calidad educativa.

Dado que la política pública implica un proceso inacabado y en constante movimiento, es posible reconocer cambios en la posición de esta política a lo largo del presente sexenio. Así, las *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006* y el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* asignan una posición diferente al uso de nuevas tecnologías en la educación.

En las *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, la educación de calidad en educación básica está planteada en términos de retos. Específicamente, se trata de ir más allá de la cobertura, que es algo que se ha logrado de manera extensa (*Bases*, 2000: 38). De acuerdo con estas *Bases*, la **calidad** en la educación básica debe implicar que este tipo de educación no sea un privilegio ni un elemento de diferenciación o filtro social. Además, se debe asumir un criterio de pertinencia en un país pluricultural como el nuestro. Finalmente, la educación básica, frente a las múltiples demandas de conocimiento, debe reforzar la capacidad de aprender a aprender (*Bases*, 2000: 38).

A partir de esta definición de calidad, es difícil ubicar la política del uso educativo de nuevas tecnologías como una política asociada a la calidad en la educación. Sumado a esto, existen grupos de políticas planteados en estas bases; para dicha división se tiene en cuenta el criterio de “importancia” o “substantividad” de las políticas. De este modo, se plantean tres grupos de políticas: *políticas generales substantivas*, *políticas generales relacionadas con el desarrollo de los procesos educativos*, y *políticas generales de apoyo*.

La política de uso de nuevas tecnologías, definida aquí como informática educativa, se localiza dentro de las políticas generales de apoyo, junto a puntos como la participación social o las instituciones educativas dignas (*Bases*, 2000: 24).

En el caso del ProNaE 2001-2006, la calidad en educación básica es reconocida como “calidad del proceso y el logro educativos”. Este tipo de calidad está asociada, de acuerdo con el ProNaE, a elementos como la competencia de los profesores, la disponibilidad de currículos pertinentes y de *materiales educativos* adecuados, la infraestructura y *equipamiento* de los planteles, entre otros (ProNaE, 2001). Es posible observar que el ProNaE ya recupera la idea del equipamiento escolar en términos específicos de calidad, algo que aparecía de forma difusa en las Bases, y que hace referencia a la incorporación de nuevas tecnologías.

Por otro lado, el ProNaE no distingue entre tipos de política; es decir, unifica las políticas dentro de los objetivos estratégicos planteados en dicho documento. En este caso, la política de fomento al uso educativo de tecnologías de información y comunicación se halla expresamente dentro del objetivo estratégico de la calidad del proceso y el logro educativos, junto a otras políticas

2.3.- Análisis de la política de fomento a las nuevas tecnologías de información y comunicación en las *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, el *ProNaE 2001-2006*, y el programa *Enciclomedia*

El análisis de la política de uso de nuevas tecnologías en la educación es construido en este apartado teniendo en cuenta el carácter cambiante de una política a lo largo del tiempo y a lo largo de los planteamientos discursivos, es decir, de los documentos oficiales que hacen explícita una política pública.

De este modo, este análisis se hará teniendo como puntos de referencia tres elementos importantes para el estudio y la elaboración de una política pública: los *objetivos*, el criterio de *factibilidad* y el criterio de *posibilidad*. Estos criterios permanecen inmutables como conceptos a lo largo de este apartado; lo que se modifica es el contenido de la política en cada documento y programa oficial.

Se trata, finalmente, de un análisis evolutivo de las políticas, que busca dejar de lado las afirmaciones del tipo “el manual afirma que una política debe tener objetivos; la política de uso de nuevas tecnologías en educación básica, específicamente en el programa Enciclomedia, también tiene objetivos, y éstos son....”. Este tipo de

afirmaciones son de carácter descriptivo y no dan cuenta del carácter dinámico de las políticas públicas.

Otro argumento a favor de un análisis evolutivo de las políticas se puede tomar del principio de no-linealidad de las políticas, planteado por Olac Fuentes. Según este principio, las decisiones de política no son lineales, dado que al ser tomada la decisión en la cúpula gubernamental, ésta no se transmite de manera directa, sencilla o fluida; generalmente la decisión original se modifica por distintas interpretaciones e incluso “bloqueos” de las distintas dimensiones del aparato escolar. Al mismo tiempo, la decisión puede transformarse al integrarse con tradiciones y prácticas educativas en vigencia dentro del sistema escolar (Fuentes, 1984: 2).

2.3.1.-Objetivos. La política del uso de nuevas tecnologías en educación básica sigue una misma línea en las *Bases* y en el *ProNae*. En el caso de las *Bases*, el objetivo general es la “[...] implementación de programas para el desarrollo y la aplicación de nuevos medios y métodos electrónicos [...]” (Bases, 2000: 103). En el ProNaE el objetivo general, en resumen, implica “Desarrollar y expandir el uso de las tecnologías de información y comunicación para la educación básica [...]” (ProNaE, 2001). La diferencia reconocible entre ambos planteamientos radica en que las Bases proponen la existencia de programas como intermediarios para la implementación de los nuevos medios. En este caso, el programa propuesto se denominaba Programa de Educación Apoyada en la Tecnología.

Específicamente, en Enciclomedia² se plantea el objetivo general de “[...] impactar en el proceso educativo y de aprendizaje por medio de la experimentación y la interacción de los contenidos educativos [...], convirtiéndola en una herramienta de apoyo [...] para el tratamiento de los temas y contenidos de los libros de Texto” (SEP, 2004: 9). Luego entonces, en Enciclomedia es posible reconocer, al menos en el objetivo general, y de manera superficial, un *cómo* además de un *qué*: la *interacción* con los contenidos educativos.

² Enciclomedia como una de las materializaciones de la política de uso educativo de nuevas tecnologías

2.3.2.-Factibilidad. La factibilidad, en el contexto de las políticas públicas, debe ser entendida como “[...] la posibilidad [en términos de recursos reales] del cumplimiento de las políticas propuestas [...]” (Ruiz, 1996: 29).

Las *Bases* no aportan referencias explícitas en términos de factibilidad de la política tratada aquí. El apartado “Educación apoyada en la tecnología” se ocupa principalmente de describir el Programa de Educación Apoyada en la Tecnología y sus metas.

El ProNaE reconoce como un recurso el trabajo hecho por la administración pasada en lo concerniente a la generalización del uso de estas tecnologías. La infraestructura de telecomunicaciones instalada por la SEP (Red EDUSAT), con 30 mil puntos de recepción distribuidos en el país, puede ser vista como una base importante para el logro del objetivo de la política de uso de nuevas tecnologías (ProNaE, 2001).

El programa Enciclomedia plantea también la idoneidad del aprovechamiento de recursos y proyectos ya existentes para incrementar su eficacia, tales como RedEscolar, Repiensia o la Biblioteca Digital (SEP, 2004: 9).

2.3.3.-Posibilidad. El criterio de posibilidad en políticas públicas implica la capacidad de “[...] prever las reacciones que la política pública originará en el medio social, las que pueden ser favorables o desfavorables, activas o pasivas” (Ruiz, 1996: 31).

En este punto, el carácter meramente propositivo de las *Bases* no permite incluir previsiones de este tipo.

Por su parte, el ProNaE, plantea no los impactos de la política del uso de nuevas tecnologías, sino los retos que plantea dicho impacto, sin profundizar en su naturaleza: “[...] la expansión acelerada de las nuevas tecnologías [...] así como su impacto en la vida social [...], plantean retos de orden financiero, técnico y pedagógico” (ProNaE, 2001). Es decir, al menos en el discurso, el impacto de la política no es visto como fuente de análisis, sino como fuente de otros objetos de análisis.

Finalmente, Enciclomedia incorpora el estudio de su impacto como modalidad de autoevaluación, analizando los resultados del uso de este programa en el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2004: 13).

CONCLUSIONES

Sin duda el análisis de una política pública, cualquiera que ésta sea, debe reconocer su carácter dinámico, es decir, no se trata de una acción delimitada en el tiempo. Es, como se ha dicho, un curso de acción, dentro del cual la propia política se ve sujeta a múltiples cambios, tanto planeados como no planeados.

De este modo, la política pública es una entidad compleja en varios sentidos: en su elaboración, al tener que tomar múltiples elementos en cuenta; en su evolución, pues como se ha dicho, hay que tener en cuenta que no se trata de un elemento estático en el tiempo y que no funciona para una sociedad estática ni uniforme, y en su implementación, para lo cual hay que tener en cuenta el contexto de aplicación de la propia política.

En el caso del análisis específico realizado en este ensayo, es decir, en el caso de un análisis evolutivo de las políticas, se observa un proceso de incremento de la especificidad y la claridad en los objetivos, desde las *Bases* propuestas en el año 2000, pasando por el ProNaE (2001), hasta el programa educativo concreto, en este caso, Enciclomedia.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Villanueva, F. (1992): "Estudio Introductorio", en *La hechura de las políticas*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-84.
- Coordinación del área educativa del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quesada (2000): *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*.
- Fuentes, Olac (1984): "La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa", ISCE, MIMEO, pp. 1-10.
- Ruiz Sánchez, Carlos (1996): *Manual para la elaboración de políticas*, México, UIA-Plaza y Valdez, pp. 7-66.
- Poder Ejecutivo Federal (2001): *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2004): *Programa Enciclomedia. Documento Base*, 14 p.
- Waldo, Dwight (1976): "Administración Pública", en *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*, Madrid, Aguilar, pp. 64-74.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Azcapotzalco

Licenciatura en Sociología

Reflexión final:

La conversación egotista como fenómeno socioeducativo

Nahúm Castillo Rodríguez

Asesora: Dra. Norma Ilse Veloz Ávila

ÍNDICE

Introducción

1.- El análisis conversacional como herramienta sociológica

1.1.- Interaccionismo simbólico

1.2.- Etnometodología

1.2.1.- Estudios etnometodológicos sobre la conversación

1.3.- Justificación del análisis de un segmento de la realidad conversacional

2.- Consideraciones previas: Hacia una definición del egotismo como conducta y actitud individual

3.- Caracterización de la conversación egotista

3.1.- Componentes de la conversación egotista

3.1.1.- Estructura

3.1.2.- Tópicos

3.1.3.- Significados

3.2.- La conversación egotista: Definición

4.- Egotismo y conversación egotista en el ámbito escolar

4.1.- Estudios sobre el egotismo en la escuela.

4.2.- Egotismo conversacional en el ámbito escolar

Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

El trabajo presentado aquí tiene su origen en un interés por el fenómeno cotidiano del *egotismo*. Específicamente, responde a la preocupación por un hecho que no se puede pasar por alto incluso desde el terreno del sentido común: los individuos, en las conversaciones, no escuchan. La diferencia entre oír y escuchar se hace evidente en una conversación egotista. Recibir un mensaje verbal no significa lo mismo que poner atención a ese mensaje y hacer posible una verdadera retroalimentación discursiva.

El objetivo central de este ensayo es hacer una breve caracterización del *egotismo* como conducta social en general, y específicamente dentro del ámbito educativo. El análisis y la descripción que aquí se presentan se refieren al *egotismo* como fenómeno social en el momento de su expresión inmediata, es decir, en la *conversación*. Así, en términos generales, este análisis está encaminado a construir un concepto que pueda dar cuenta del fenómeno de la conversación egotista a partir del reconocimiento de sus características distintivas.

En el marco de la **Sociología**, y específicamente de la **Sociología de la Educación**, este trabajo tiene como objetivo analizar las conversaciones egotistas como modos particulares de *interacción* social dentro de un espacio escolar concreto. El estudio de las conversaciones como interacciones con cualidades propias, nos ayuda a dar cuenta de una de las formas que adoptan las relaciones sociales. La relevancia del análisis de conversaciones en el ámbito educativo radica en el hecho de que se trata de un contexto en el que las relaciones entre los actores (en este caso, estudiantes) están mediadas por valores y significados específicos, asociados a los parámetros de logro que como agente de socialización la escuela establece; de este modo, el análisis conversacional es una forma de acceder a estos significados y valores. De igual forma, al analizar los valores y significados puestos en juego en la interacción verbal entre estudiantes se intenta ir más allá de la idea de que el espacio por sí mismo determina la forma que adoptan las conversaciones en su interior.

Por otro lado, es importante aclarar que en esta reflexión no se revisa la naturaleza específica del *origen* del egotismo como rasgo de la personalidad, ya sea éste psicológico (patologías) o social (el proceso de socialización). Esto responde principalmente al objetivo del trabajo, que se asocia más con la expresión manifiesta del egotismo (la conversación egotista) que con sus raíces individuales, lo cual no implica que este fenómeno no pueda ser objeto de otros análisis.

En el primer apartado de este trabajo, **“El análisis conversacional como herramienta sociológica”**, se plantean de manera breve los principios generales que rigen a las dos corrientes sociológicas que se ocupan del análisis de conversaciones: el Interaccionismo Simbólico y la Etnometodología. Para complementar la exposición de los principios etnometodológicos asociados al análisis de conversaciones, se incluye un breve resumen de los principales trabajos sobre la conversación desde esta corriente; con ello se busca establecer un marco referencial dentro del cual sea posible ubicar el presente análisis. Este capítulo se cierra con una argumentación que justifica el uso de *fragmentos* de diálogos para el análisis de la conversación egotista; para ello se recuperan planteamientos de Alfred Schutz.

En **“Consideraciones previas”** se abordan distintas definiciones, con el fin de clarificar lo que es y lo que no es el egotismo. De manera concreta, se presentan las definiciones de egoísmo, egocentrismo y egolatría, y se plantea la existencia de una confusión entre estos términos y el que ocupa el centro de nuestra atención.

En el capítulo **“Caracterización de la conversación egotista”** se definen los componentes fundamentales de una conversación egotista: su estructura, los significados que se ponen en juego en su interior y finalmente los contenidos que se manejan en este tipo de diálogo. La caracterización de la conversación egotista se apoya y se complementa al mismo tiempo con fragmentos de conversaciones reales —espontáneas e informales— grabadas y transcritas por mí. Ambos elementos (la definición de los componentes de este tipo de interacción verbal y los ejemplos expuestos) son utilizados en este mismo capítulo para la conformación de un concepto de conversación egotista que busca resumir la forma y el fondo de este fenómeno.

Finalmente, en “**Egotismo y conversación egotista en el ámbito educativo**” se analizan conversaciones reales que ocurren en la calle y al interior de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. El fin de este análisis es mostrar cómo, siendo una conversación un tipo de competencia, ésta puede tomar un sentido negativo en las conversaciones sobre temas escolares con el fin de triunfar en dicha competencia; es decir, se busca mostrar cómo los estudiantes hablan incluso de sus fracasos escolares en las conversaciones egotistas, tomando en cuenta que en el ámbito educativo hay recursos valiosos que contribuyen a conformar el status, por cuya búsqueda se podría asumir que los individuos evitarían hablar de sus malas experiencias escolares, para referirse a sus logros y éxitos.

1.- EL ANÁLISIS CONVERSACIONAL COMO HERRAMIENTA SOCIOLÓGICA

En el terreno de la Sociología, el análisis de conversaciones se centra en el estudio de “[...] las muestras recogidas durante las interacciones verbales naturales, las que se producen espontáneamente en la vida cotidiana” (Coulon, 1995: 40). En este sentido, las interacciones verbales o *conversaciones* se entienden como el *intercambio informal de puntos de vista, ideas o información por medio del lenguaje*. Aunque hablamos de un solo objeto de estudio, las investigaciones en torno a éste se han generado desde dos corrientes: el **Interaccionismo Simbólico** y la **Etnometodología**. En el Interaccionismo simbólico estos estudios se denominan *estudios interaccionistas de la conversación*, mientras que la Etnometodología ha adoptado el término *análisis conversacional*.

1.1.- Interaccionismo Simbólico

Esta corriente tiene como máximos representantes a Herbert Blumer y George H. Mead. Sus raíces intelectuales se hallan en la filosofía del pragmatismo y del conductismo psicológico (Joas y Reck, citados en Ritzer, 2002: 248). En general, aunque con algunas diferencias en su interior, esta corriente se sujeta a algunos principios básicos, recuperados por Ritzer (2002: 271):

- a) A diferencia de los animales inferiores, los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento.
- b) La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social.
- c) En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana.
- d) Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de una manera distintivamente humana.
- e) Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación.
- f) Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno.
- g) Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y sociedades.

Específicamente, el estudio de las conversaciones en el Interaccionismo Simbólico se enfoca en el análisis del intercambio verbal visto como una **interacción** entre símbolos y significados tanto verbales como no verbales (Ritzer, 2002: 331, 332).

1.2.- Etnometodología

Por otra parte, la corriente **etnometodológica**, en general, estudia los “[...] métodos [...] o procedimientos que emplean los individuos para llevar a buen término las diferentes operaciones que emprenden en su vida cotidiana [...]” (Coulon, 1995: 13). En otras palabras, se estudia el cuerpo de sentido común que acompaña al individuo para su desenvolvimiento en distintas circunstancias, dándoles sentido y “[...] actuando en consecuencia” (Heritage, citado en Ritzer, 2002: 302).

Dentro de esta perspectiva, el análisis conversacional es uno de los más importantes campos de estudio. De acuerdo con Zimmerman, el objetivo del análisis de la conversación en esta corriente es el revisar minuciosamente y comprender la **estructura** que rige la interacción conversacional. En estos términos, la conversación “[...] constituye una actividad interactiva que exhibe propiedades estables y ordenadas que constituyen logros analizables de los conversadores” (Zimmerman, citado en Ritzer, 2002: 307). Así, es posible observar que desde esta perspectiva el interés por la conversación se centra en su estructura y en sus propiedades formales (Coulon, 1995: 40), es decir, en las formas y modos en que ésta se organiza. Tales formas son

estudiadas a partir del reconocimiento de que existen reglas y procedimientos que ordenan secuencialmente una conversación. Estos principios no se han modificado desde que esta corriente fue inaugurada por Sacks y Schegloff a principios de los años sesenta del siglo pasado.

A partir de lo anterior se puede señalar que es justamente en las diferencias entre ambas corrientes en donde se halla la posibilidad de su complementariedad. El Interaccionismo Simbólico se ocupa del estudio del manejo de los símbolos y significados en la interacción. Por otro lado, la Etnometodología aborda las cualidades externas o, como se ha dicho, formales, de los procedimientos y acciones humanas en la vida cotidiana. Así, este ensayo se sujeta a ambas corrientes para analizar la conversación desde dos frentes: la dimensión externa o estructura de la interacción verbal, y los contenidos y significados que en ella se ponen en juego.

1.2.1.- Estudios etnometodológicos sobre la conversación

En general, el análisis etnometodológico de las conversaciones se ocupa de “los fenómenos ordenados que se [producen] en la interacción, tales como la organización de turnos para hablar en las conversaciones y los modos en que las personas [intentan] reparar las rupturas de los procedimientos convencionales de las conversaciones” (Ritzer, 2002: 312-313).

Desde su surgimiento, el análisis conversacional se ha diversificado, dando lugar al estudio de las interacciones verbales y la forma en que éstas se organizan en distintos contextos y situaciones. En el caso de las conversaciones telefónicas, Emanuel Schegloff analizó los “comienzos” de estos diálogos; de modo específico, los modos en que los hablantes se identifican sin tener contacto visual alguno. Así, el autor afirma que los comienzos de una conversación telefónica se “[...] forman a partir de una organización secuencial sistémica adaptada y realizada por las partes para determinadas circunstancias particulares” (Schegloff, citado en Ritzer, 2002: 313). Es decir, se debe conocer el contexto particular en el que se inicia y desarrolla el diálogo para así comprender el sentido del mismo.

Otro tipo de análisis conversacional se halla representado por Gail Jefferson, y se refiere a la sabiduría de los individuos respecto a cuándo se debe reír en una conversación. De acuerdo con este autor, aunque el individuo “profano” piensa que la risa es un acto espontáneo que simplemente “ocurre” en una plática, existen rasgos que en una conversación buscan provocar la risa y determinan el momento en el que ésta puede ocurrir. Por ejemplo, hay condiciones para la risa cuando el propio hablante ríe al final de su expresión o en la mitad de la misma. Al mismo tiempo, Jefferson también analiza el rechazo a la invitación a la risa y observa que el silencio después de la risa del hablante no basta para rechazar la invitación; hace falta que quien escucha continúe — sin reír— con el tema de conversación (Ritzer, 2002: 315).

Por otro lado, Charles Goodwin estudia cómo las oraciones son el producto de un proceso de colaboración. Dentro de este proceso colaborativo, en función de las reacciones verbales, faciales o corporales del oyente, el hablante adapta su oración a medida que ésta surge, con el fin de provocar la reacción deseada (Ritzer, 2002: 318).

1.3.- Justificación del análisis de un segmento de la realidad conversacional

La diversidad de contenidos y la transformación constante de la estructura de una conversación hace que podamos hablar de muchas —o varias— conversaciones en una sola. Así, la posibilidad de segmentar una conversación facilita el estudio de sus distintos componentes. Si este hecho no fuera reconocido, el único recurso para establecer los límites de un diálogo informal sería el propio marco temporal; de este modo, una conversación sólo existiría desde el momento en que dos individuos, X y Y, se encuentran y X emite la primera palabra, hasta que X o Y emiten la última y se separan. Para efecto de nuestro análisis, esta visión es tan abarcadora que no reconoce el hecho de que la estructura y los contenidos de una conversación se modifican gradualmente, dando lugar a significados específicos, los cuales a su vez remodifican la propia estructura y contenidos del diálogo, creando así “segmentos” de conversación.

Este debate nos conduce a una pregunta: ¿Qué posibilidad existe de no desvirtuar cualquier estudio sobre la conversación cuando ésta se halla segmentada, si es justo en esta segmentación y en la extracción de una de sus partes en donde reconocemos la posibilidad de un análisis más certero?

Siguiendo a Alfred Schutz, los debates como el anterior hacen referencia a la definición del *nivel* de una investigación. De acuerdo con Schutz, para definir el nivel de una investigación debe reconocerse el alcance y el impacto real que los conceptos, esquemas de tipificación y tipos ideales tienen en ese trabajo (Schutz, 1964: 57). El autor hace referencia a este alcance en dos sentidos: primero, el alcance de cualquier esquema de tipificación “[...] está determinado por la compleción [sic] y generalidad relativas del sector del *acervo de conocimiento que me guió al elegir* el rasgo que debía ser tipificado como atributo invariable [...]” (Schutz, 1964: 57, cursivas mías). Es decir, el *acervo de conocimiento individual*¹ tiene valor en la investigación, por lo que es reconocido como fuente para la construcción de un concepto o un esquema; de ahí que la decisión de segmentar la realidad social siempre tiene un fundamento, aun cuando este fundamento sea el acervo de conocimiento del individuo.

En segundo lugar, Schutz establece que también los *conceptos* pueden ejercer un determinado impacto sobre el nivel de la investigación:

[los conceptos], una vez introducidos en un sistema aparentemente uniforme, [establecen] diferenciaciones entre puntos de vista que llamamos niveles. En consecuencia, el significado de tales conceptos no depende del nivel de la investigación actual; por el contrario, *el nivel en el cual se puede cumplir la investigación depende del significado atribuido al concepto, cuya introducción divide por primera vez lo que antes aparecía como un campo homogéneo de investigación en diferentes niveles* (Schutz, 1964: 74, cursivas mías).

¹ El propio Schutz brinda un ejemplo que ayuda a clarificar la idea de *acervo de conocimiento*: “[...] alguien que desconociera por completo nuestra sociedad y pasara por un salón para conferencias, un tribunal y una Iglesia, observaría [...] situaciones aproximadamente similares, [pero] podría decir poco o nada acerca de los motivos de los comportamientos que observó. En cambio, si el observador supiera por experiencia previa que en esos lugares se desempeñan un profesor, un juez y un sacerdote, el fragmento de su acervo de conocimiento referido a profesores, jueces y sacerdotes típicos le permitiría deducir los motivos de sus acciones” (Schutz, 1964: 45). De este modo, el *acervo de conocimiento* comprende el conjunto de saberes sobre cómo funcionan las relaciones sociales y los roles en un contexto determinado, ya sea un país, una ciudad, etc. El acervo de conocimiento se enriquece con las experiencias de cada individuo dentro de esta red de relaciones.

Esto significa que los conceptos definen, en su significado, el alcance de la propia investigación. Por ejemplo, si el concepto que guía una investigación es amplio, aumenta la amplitud de la investigación; lo contrario sucede si el concepto utilizado es muy restringido. De aquí se desprende el hecho de que sí es posible que un concepto o un esquema de tipificación determinen el grado de generalidad, y por tanto el alcance de la investigación.

Así, el reconocimiento de la importancia y el impacto tanto de los conceptos y los esquemas de tipificación como del acervo de conocimiento —construcciones que necesariamente fragmentan— nos ayuda a justificar el uso de un segmento de la realidad conversacional. Esta fragmentación, como se ha dicho, no implica la destrucción teórica de un campo de la realidad, lo cual conduciría a un estudio incompleto. Tal fragmentación, por el contrario, permite trabajar en un “nivel” concreto de la realidad, al analizar las cualidades específicas de un fenómeno. Con esto se busca evitar en lo posible el entrecruzamiento entre variables de distintos niveles, lo cual sí puede conducir a resultados confusos o de tal amplitud que nos pudieran llevar de vuelta a la delimitación puramente temporal de una conversación.

2.- CONSIDERACIONES PREVIAS. HACIA UNA DEFINICIÓN DEL EGOTISMO COMO CONDUCTA Y ACTITUD INDIVIDUAL

En la búsqueda de una definición de **egotismo**, el primer paso es el reconocimiento de lo que *no* es el egotismo. Tres conceptos sirven como referencia en este sentido: el *egocentrismo*, el *egoísmo* y la *egolatría*. En psicología, el *egocentrismo* es definido como la “disposición de [...] un sujeto centrado en sí mismo e incapaz de ponerse en lugar de los otros. Es lo característico de la mentalidad del niño: confunde aún lo que emana de su personalidad y de la de los demás. Cuando esta actitud persiste en el adulto, representa no solamente un error de perspectiva, sino también una fuente de molestias para quienes le rodean” (La psicología moderna, 1976: 170). La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define esta actitud como una “exagerada

exaltación de la propia personalidad, hasta considerarla como centro de la atención y actividad generales” (RAE, 2006).

Por otro lado, la *egolatría* es concebida por la Real Academia en términos más simples, al reconocer en ella el “[...] culto, adoración, amor excesivo de sí mismo” (RAE, 2006).

Finalmente, en el campo de la psicología el *egoísmo* se asocia a un tipo de conducta que se basa en motivos de provecho personal, sin tomar en cuenta las necesidades o el bienestar de los demás (Warren, 1996: 103). Complementando esta idea, la RAE define esta condición como el “inmoderado y excesivo amor a sí mismo, que hace atender desmedidamente al propio interés, sin cuidarse del de los demás”. También hace referencia a “cualquier acto sugerido por esta condición personal” (RAE, 2006).

Es posible reconocer diferencias entre estas tres condiciones. Las tres son en sí mismas contenidos de la personalidad; sin embargo, no todas tienen el mismo grado de “externalidad”² en el individuo. La *egolatría* se refiere a una condición interna al individuo, que por sí sola no puede “aflorar” sino a través de determinadas conductas. Según su grado de externalidad, la siguiente condición es el egocentrismo, que *sí* puede convertirse en una expresión externa (la exagerada exaltación de la personalidad, que adopta distintas formas, tanto orales como conductuales) aunque en términos muy amplios y difusos. De las tres condiciones descritas el *egoísmo* es la más superficial, dado que aunque se reconoce como un contenido de la personalidad, está más asociada a conductas concretas y observables. En otras palabras, en el egocentrismo y el *egoísmo* el **contenido** de la personalidad es el inmoderado amor a sí mismo; su **expresión** concreta comprendería todos los actos tendientes a ser el centro de atención y cuidar el propio interés sin considerar el de los demás. La *egolatría*, entonces, es sólo un contenido puramente interno que al externalizarse toma otras denominaciones, por ejemplo, las dos anteriores.

² A falta de un concepto más clarificador, he usado éste para referirme al grado de superficialidad que tienen estas condiciones en la personalidad del individuo.

Reconoceremos las diferencias entre los términos anteriores y el que nos ocupa a partir de algunas ideas que en psicología y en la RAE hacen referencia al concepto de egotismo. En términos psicológicos, el egotismo es entendido como la “[...] tendencia a supervalorar, de un modo bastante *obvio*, las propias acciones” (Warren, 1996: 103, cursivas mías). Tal obviedad se refleja necesariamente en el actuar del individuo, es decir, en hechos observables. Por tanto, aunque esta conducta puede asociarse a un sentimiento exagerado de la propia personalidad, es poco profunda, siendo más una expresión y externalización de problemas internos: “prurito [comezón] de **hablar de sí mismo**. Manía de **hablar de sí mismo**” (RAE, 2006, negritas mías).

De lo anterior puede deducirse que el egotismo es al mismo tiempo una acción ególatra, egocéntrica y egoísta, pues es la expresión concreta de tres procesos: el amor a sí mismo; la consideración de que la propia personalidad es y debe ser el centro de atención general, y la búsqueda del propio interés, que en este caso es hablar de sí mismo, ignorando el discurso ajeno. Sin embargo, ya hemos dicho que estos términos no son sinónimos. El egoísmo y el egocentrismo cubren muchas más condiciones que el egotismo. De este modo, el comportamiento egotista es sólo una expresión de la personalidad que puede ser egoísta y/o egocéntrica. Luego entonces, el egotismo es una actitud egoísta y egocéntrica, mientras que el egoísmo y el egocentrismo **no** necesariamente implican comportamientos egotistas.

Finalmente, algo que no se puede dejar de lado es el hecho de que innegablemente existe confusión entre los términos, lo cual, a su vez, genera dos problemas: primero, las palabras egoísmo y egocentrismo son los recursos discursivos preferidos —o tal vez únicos— al momento de hacer referencia a las actitudes de individuos centrados en sí mismos. Invariablemente esto hace que se dejen de lado términos como **egotismo**, que da cuenta de *una* de las actitudes concretas que caracterizan a estos individuos: *hablar de sí mismo en una conversación*, lo cual, como veremos, también es diferente a una **conversación egotista**. El segundo problema radica en el hecho de que el uso indiscriminado de estos vocablos hace que las pocas veces que se utiliza el término *egotismo* éste haga referencia a condiciones generales más asociadas al egocentrismo y al egoísmo.

3.- CARACTERIZACIÓN DE LA CONVERSACIÓN EGOTISTA

En términos simples, el *egotismo* puede ser definido como el acto de hablar de sí mismos por parte de los interlocutores en una conversación, por lo que a una conversación en la que se halla esta actitud se le denomina *conversación egotista*. De aquí se desprende la diferencia fundamental entre ambos términos: el egotismo es una disposición de la personalidad individual dirigida a hablar de sí mismo en una plática, mientras que la conversación egotista es la interacción verbal o conversación entre individuos con esta disposición o actitud.

Por sí misma, la definición según la cual la conversación egotista es aquella en la cual dos o más individuos hablan de sí mismos no hace más que llevarnos a un lugar común: el hecho de que toda persona, al conversar con otra u otras, necesariamente y de manera directa o indirecta, habla de sí misma. Las características que hacen de éste un proceso particular serán descritas en adelante, al ser puestas en juego tanto las intenciones o significados que los individuos ponen en este “hablar de sí mismo”, como la estructura propia de este tipo de conversación.

En este sentido, la propuesta de Erving Goffman puede tomarse como base y punto de contrastación para analizar la actitud egotista en la interacción verbal. De acuerdo con Goffman (1997), en una conversación entre dos o más individuos ocurren dos fenómenos: existe una “apariencia de acuerdo” y se establece un “consenso de trabajo”.

En el primer caso, lo que define la existencia de un acuerdo entre los participantes es el hecho de que, a partir de un comentario inicial, las opiniones de los interlocutores sean compartidas o “[...] armonicen suficientemente entre sí como para que no se produzca una abierta contradicción” (Goffman, 1997: 21). De este modo, los individuos que intervienen en un diálogo reprimen sus sentimientos sinceros inmediatos y “encubren sus propias necesidades”³, emitiendo así opiniones o comentarios que pueden ser considerados aceptables en términos de contenido y de valores por parte de

³ Por ejemplo, la necesidad de incluir en la conversación algún tópico diferente o la necesidad de interrumpir a quien habla para expresar ideas propias.

quien emite el comentario inicial; así es como persiste y se mantiene la apariencia de acuerdo, con el fin de impedir que una conversación pierda su fluidez y cordialidad.

El caso del consenso de trabajo es similar a la apariencia de acuerdo, sólo que en este caso no se trata de lo que los individuos reprimen en una conversación, sino de lo que explícita e implícitamente expresan en una interacción verbal informal. Según Goffman, el consenso de trabajo también busca evitar un conflicto manifiesto entre los discursos de los actores; sin embargo, en este caso la importancia de la acción radica en lo que se exterioriza: “Así, en un almuerzo entre dos amigos se mantiene una apariencia recíproca de *afecto*, *respeto* e *interés* por el otro” (Goffman, 1997: 22, cursivas mías).

De acuerdo con esta perspectiva, se asume que cuando alguien emite una afirmación u opinión se convierte en el centro de interés y respeto. Ello implica que el interés por el discurso de esta persona se mantiene hasta que el tema del que se habla está agotado o el propio individuo “centro” traslada —mediante una pregunta u otro comentario— su condición “central” hacia el otro. Según Goffman, todo esto ocurre en *apariencia*, pero finalmente ocurre. Así, podría afirmarse que si dicha apariencia no existiera, nos encontraríamos con un conflicto manifiesto. Sin embargo, ¿existe la posibilidad de que **no** se produzca un conflicto manifiesto si esta apariencia desaparece, o si ésta se produce a medias, por ejemplo si se omiten algunas expresiones verbales inadecuadas (apariencia de acuerdo exitosa) pero también se dejan de lado las expresiones de respeto o interés (consenso de trabajo fallido)?

El caso de la conversación egotista puede considerarse un ejemplo de esta situación, pues aquí se puede hablar incluso de un conflicto implícito reconocido por los actantes, pero de ninguna manera incómodo para los mismos. Este argumento será reforzado a continuación, a partir de la definición completa de lo que es la conversación egotista y la descripción de cada uno de sus componentes.

3.1.- Componentes de la conversación egotista

En este apartado abordaremos la estructura, contenidos y significados de la conversación egotista. Se citan algunos ejemplos tomados de conversaciones casuales y espontáneas, escuchadas y transcritas al momento o grabadas por mí mismo. En el análisis de las conversaciones se utilizará la siguiente nomenclatura:

A-B... = Interlocutores

[] = Marcador de gestos y actitudes

Así, véase un diálogo informal del siguiente tipo, que representa la forma típica de una conversación egotista:

a) Dos jóvenes conversando en el transporte público

A.- ¿Tu familia se reúne en Navidad? [único contacto visual]

B.- No.

A.- No, en mi casa sí.

B.- No, no nos reunimos porque mis parientes viven lejos...

A.- No, aquí sí están todos, pero siempre me salgo con mis primos.

B.- Uy, si estuvieran aquí mis primos andaríamos de vagos todo el día.

En general, es posible observar que a pesar de la fluidez con que se desarrolla esta conversación, ambos individuos (A y B) “cortan” el discurso del otro para incluir alguna vivencia suya. De este modo, existen dos monólogos que se turnan y en los que no existe interés por escuchar al otro.

A continuación se definen las características distintivas (estructura, significados y tópicos) de una conversación egotista a partir de distintos ejemplos, incluido el anterior.

3.1.1.- Estructura

La estructura de una interacción verbal egotista está básicamente determinada por los factores que hacen observables los límites inicial y final de la misma, además del modo en que los actores usan sus turnos. En lo que se refiere a la aparición de los límites inicial y final de una conversación egotista, éstos se establecen a partir de un proceso concreto: el *cambio de postura de los individuos ante el tópico o tema de conversación*.

El siguiente extracto de conversación, que ocurre justo antes de comenzar el diálogo acerca de las reuniones familiares en navidad citado arriba, es un buen ejemplo de este proceso:

b)

A.- Pues ya ves que te estaba diciendo que fuimos a La Marquesa, y cuando llegamos sí ya se había puesto muy feo todo, como que estaba muy sucio, o no sé si era porque era fin de semana...

B.- Ajá [asintiendo, con contacto visual].

A.-...aparte ya no hay así tantos árboles como antes, y en los pedazos que quedan ya se ve muy seco, ni pastito hay.

B.- ¿No?

A.- No, ya así bien feo, y hasta se veían los camiones que venían con un montón de arbolitos.

B.- Pues han de ver sido [sic] los que llevan para Navidad.

A.- Pues yo creo, para las familias que compran arbolitos naturales.

B.- Pues sí.

A.- **¿Tu familia se reúne en Navidad?**

Existe un claro punto de transición entre la parte de la conversación no egotista y la que sí lo es: la pregunta de A “¿Tu familia se reúne en navidad?”. A partir de este punto existe otro tipo de conversación, puesto que desde aquí B modifica su postura respecto al tema y también frente a su interlocutor, es decir, A. Hasta antes de la pregunta, B complementa el discurso de A con aseveraciones, preguntas y actitudes que demuestran su interés y atención en lo que relata A. El cambio de postura de B conlleva a que ahora cada una de sus respuestas no incluye confirmaciones o preguntas sobre lo que comenta A, sino comentarios asociados al mismo tópico pero con un contenido referido sólo al mismo B. Para nuestra sorpresa, este cambio en la postura de B no modifica la postura de A ni provoca que éste asuma ahora una postura de atención e interés. El individuo A parece no reconocer el cambio en B y continúa con su discurso personal. Luego entonces, el límite inicial y final de una conversación egotista se hacen observables a partir de tal cambio de postura.

Otro acto que también ayuda a clarificar el límite inicial de una conversación egotista refiere a la utilización del que será denominado aquí método de la pregunta de apertura. Este método consiste, inicialmente, en el planteamiento de una pregunta por parte de alguno de los participantes en una conversación. Tras plantear la pregunta, el

individuo X espera una respuesta —de preferencia breve— de Y o Z. Cuando ha recibido la respuesta a su pregunta, X inmediatamente expresa su opinión y responde a su propia pregunta refiriéndose a sus experiencias, sin tener en cuenta lo que los otros han respondido. Es decir, la respuesta de Y y Z funciona aquí como un referente que le indica a X que ya puede intervenir y hablar de sí mismo.

Esta pregunta de apertura, que puede tomarse como una señal de interés, es en realidad un recurso que los individuos egotistas utilizan para intervenir como centro de la atención en una plática. Cabe destacar que la pregunta de apertura puede o no hacer referencia al tema de que se esté hablando en el momento; ello significa que un individuo X puede, después de algún silencio, iniciar un nuevo tema a partir de una pregunta.

En el primer ejemplo (a), la pregunta de A respecto a si la familia de B se reúne en Navidad responde a la definición de este método. La respuesta de B es un “no”, a partir de la cual A comenta que en *su casa* sí se reúnen en Navidad. Hasta ese momento hay egotismo por parte de A, pero la conversación completa asume una forma egotista en la respuesta de B, que se refiere a las razones por las que *su familia* no se reúne en navidad (“No, no nos reunimos porque mis parientes viven lejos”).

Tomemos otro ejemplo, en el que se observa que los actores no necesariamente siguen la línea temática de una conversación y pueden “crear” el tema:

c) Cuatro jóvenes que viajan en el Metro, con interacción verbal entre dos de ellas.

A.- Por eso ya no hay que ir a la escuela [silencio].

A.- [observando un mapa del Metro] ¿Ya has viajado en la línea rosa?

B.- No, ni en la rosa ni en la azul.

[silencio, mientras A sigue observando su mapa].

A.- No, yo sí, creo que he viajado... [ve el mapa] en todas... A ver, ¿tú a qué edad empezaste a viajar sola en el Metro? [contacto visual].

B.- No me acuerdo...creo.

A.- No, yo me acuerdo que cuando salía de clases en sexto de primaria ya me regresaba sola a mi casa.

B.- Pues sí, como a esa edad también, creo...

La revisión de esta conversación lleva a afirmar que la *pregunta de apertura* puede ser vista de dos formas: como una línea que delimita diferentes formas conversacionales — egotismo y no egotismo— y también como recurso egotista en la conversación.

Por otro lado, no podemos dejar de lado el hecho de que el método de la pregunta de apertura sea en cierta medida contradictorio. Si se observa con detenimiento, es extraño que alguien hable de sí mismo o de sus experiencias a partir de una pregunta que él mismo ha planteado. Un acto similar de auto-cuestionamiento y auto-respuesta ocurre en los diálogos de un individuo consigo mismo; sin embargo, se trata de acciones distintas, puesto que en este caso no hay otras personas de por medio.

Para el reconocimiento del *límite final* de una conversación egotista tendríamos entonces que invertir los términos del límite inicial. Es decir, cualquiera de los dos individuos egotistas tendría que modificar su postura respecto al interlocutor y al tópico, pasando así a complementar y enriquecer el discurso del otro no con su propio discurso, sino con comentarios o preguntas que reflejen el interés por un discurso que no es el suyo. Se trata de un proceso en el que se “cede” la posibilidad de plantear las propias experiencias al otro.

Finalmente, este apartado es adecuado para aclarar un punto importante: ¿Toda forma de hablar de sí mismo en una conversación es egotismo? En otras palabras, ¿dos personas que dialogan y hablan de sí mismas están entablando siempre una conversación egotista? Desde luego que no. Existen distintas condiciones que se deben agregar al simple acto de *hablar de sí mismo*, para tener una conversación egotista.

El egotismo es, primero, un fenómeno interactivo; es decir, no es posible observar conductas egotistas si no hay **interacción** verbal. Así, al escuchar a una persona que habla de sí misma por un determinado lapso de tiempo en una reunión informal o ante amigos, ésta no puede calificarse necesariamente de egotista. Incluso es difícil definirla como egocéntrica, si no se conocen las condiciones en que se desarrolla la plática. En otro caso, si en el curso de una conversación le es formulada una pregunta a un individuo acerca de sus experiencias y éste responde, lógicamente estará hablando de sí mismo, pero no hay egotismo. En este caso, lo que se observa es una forma simple de conversación *pregunta-respuesta*, con comunicación en una sola vía, es decir, sin

retroalimentación. El egotismo sólo puede observarse y reconocerse en interacciones verbales más elaboradas o extensas, es decir, con una retroalimentación constante, en las que existe un continuo ir y venir en preguntas, respuestas, comentarios, frases, gestos, etc.

Sabemos entonces que en las conversaciones más elaboradas hay una interacción más rica, pero eso tampoco implica que dos o más individuos que conversan, se hacen preguntas y hablan de sí mismos estén entablando un diálogo egotista. En este sentido, un esquema puede ayudarnos a entender, en términos muy simples, cómo el egotismo sólo se presenta cuando existen idas y vueltas constantes en la interacción verbal.

Modelo de conversación egotista

A.- Comentario "X".

B.- Pregunta respecto al comentario "X".

A.- Respuesta a la pregunta de B.

(Hasta este punto es posible observar un interés, aparente o real, por parte de B, pero no hay una interacción egotista, además de que se trata de una estructura comunicativa simple: comentario-pregunta-respuesta. Esta estructura, en su sencillez, es muy parecida a una estructura pregunta-respuesta).

B.- Comentario centrado en sí mismo, asociado al tema del comentario "X".

A.- Comentario centrado en sí mismo, en los mismos términos en los que lo ha hecho B.

B.- Comentario centrado en sí mismo, sin modificar los términos.

A.- Comentario centrado... (o pregunta de apertura en un nuevo tema).

(La interacción se enriquece con el ir y venir de las voces de los individuos, aunque el interés se ha quedado a un lado).⁴

El constante ir y venir de preguntas y comentarios se expresa entonces en una interacción más extensa que sí se presta al análisis, dado que existe más material discursivo a partir del cual analizar las actitudes y reacciones de los individuos. Esto también nos sirve para señalar que es indispensable que **ambos individuos** adopten una postura comunicativa centrada en sí mismo para estar frente a un diálogo egotista.

⁴ Cabe aclarar que este esquema es sólo un modelo de lo que puede reconocerse como una conversación egotista, y no de lo que debe o no debe ser una conversación. Aun si este modelo se tomara como un *deber hacer* o como una enseñanza moral, observar la estructura "ideal" de una conversación en un papel no despierta ni estimula la capacidad de saber escuchar y prestar atención a los demás. Esta capacidad no está determinada ni por el tema del que se habla ni por la forma que adopta la conversación, sino que tiene otros orígenes, que no se analizan aquí.

Lo anterior es igual a afirmar que sólo cuando ambos individuos son egotistas existe un diálogo egotista. Esto es así porque cuando alguno de los participantes no asume una actitud centrada en sí mismo durante la conversación es imposible que llegue a formarse una cadena de intercambio de afirmaciones acerca de las experiencias propias. El interés del no egotista por el discurso del otro lo lleva a sustituir inconscientemente el comentario centrado en sí mismo por una pregunta o una afirmación que se refiere al discurso del otro. Así, el individuo no egotista no hablará de sí mismo a menos que se le pregunte; esto se observa en el siguiente ejemplo:

d) Dos mujeres jóvenes conversando en el jardín de una escuela.

A.- ¿Vas a ir a ver a los Rolling Stones?

B.- No sé, todavía estoy pensando.

A.- Están carísimos los boletos, ¿verdad?

B.- Sí, el más barato cuesta trescientos cincuenta y el más caro tres mil.

[Silencio]

B.- Ah, ¿y qué pasó con la operación de tu mamá?

A.- Pues todo salió bien. La operaron ayer.

B.- Pero entonces ya está bien...

A.- Sí, tenía un tumor.

B.- Pero no era grave...

A.- No, no mucho.

B.- Qué bueno.

[Silencio]

B.- ¿Y tú sí vas a ir al concierto?

A.- Fíjate que tampoco sé.

B.- Pues deberías, y de una vez festejas lo de tu mamá, ¿no?

En este caso, la pregunta inicial de A sólo es de apertura en el sentido de que abre un tema nuevo, pero no es un medio para emitir un comentario propio después. B, por otro lado, emite una nueva *pregunta* (acerca de la operación), que centra la atención no en sí misma, sino en A, y a partir de la cual no se observa intercambio de comentarios egotistas. Posteriormente, cuando el tema se ha agotado, B vuelve al tema inicial planteando la primera pregunta ahora hacia A.

3.1.2.- Tópicos

Los temas que se pueden tratar en una conversación egotista no difieren en ningún sentido de los que se tratan en una no egotista. Los temas, en general, incluyen **acciones pasadas y presentes, además de proyecciones al futuro, experiencias, posesiones y logros**. La diferencia radica en el hecho de que, en un diálogo egotista, todas estas dimensiones invariablemente se manejarán en términos del propio individuo, es decir, de un modo auto-referenciado.

Ésta no es la única cualidad que los temas de conversación poseen en el contexto de una conversación egotista. Muchas veces, al analizar conversaciones, es común asociar el tema de las mismas al espacio en que éstas se producen. Sin embargo, estos dos elementos no necesariamente tienen una relación directa en todos los casos; un ejemplo es el de la escuela vista como espacio físico. El sentido común nos diría que en un aula una conversación entre alumnos siempre debería girar en torno a temas escolares; lo que se observa en términos de tópicos es que **esto no siempre es así**. Es necesario estar abiertos al hecho de que **los alumnos también hablan de temas extraescolares en el espacio físico escolar, así como en la casa, en la calle o en el transporte público los jóvenes hablan de temas asociados a sus experiencias, acciones y/o logros en la escuela**. En este sentido, es posible observar que **el tópico** es el marco de referencia que nos ayuda a dar cuenta de los significados que se ponen en juego en una conversación egotista.

3.1.3.- Significados

Al hablar de los significados que se ponen en juego en una conversación egotista, estamos haciendo referencia al conjunto de mensajes e intenciones implícitos en las actitudes de quienes interactúan. En este sentido, Alfred Schutz brinda un ejemplo de conversación a partir del cual podemos abordar el tema de los procesos no observables en la interacción egotista:

[...] mi amigo A me habla acerca de X, con quien se encontró hace poco y al que yo conozco. Procede entonces a caracterizar a X; vale decir, construye un tipo ideal de X [...]. **Yo refiero el tipo ideal**, que A construyó y me comunicó, **a mi acervo de conocimiento según mi propia situación biográfica, mis intereses, etc.** Por lo tanto, el tipo ideal de X no es idéntico para A y para mí. Puedo

incluso cuestionar la validez de la caracterización que hace A de X sobre la base de mi propia caracterización de A (Schutz, 1964: 58, negritas mías).

De acuerdo con Schutz, cuando alguien recibe una información cualquiera en una interacción verbal, **traslada** o **transfiere** dicha información, ya sea consciente o inconscientemente, a su propia experiencia de vida y la dota de significado en sus propios términos. Este proceso ocurre en todos los individuos; sin embargo, en una conversación egotista la transferencia de la experiencia del otro a la propia **sí es exteriorizada** en forma oral, por lo que no se queda en la mera modificación interna de los significados. Así, en un diálogo egotista el discurso y la experiencia del otro son tomados principalmente como un medio, un “switch” que activa la posibilidad de verbalizar las experiencias propias:

e) Dos mujeres jóvenes en una estación del Metro.

A.- ¿Por qué llegaste tarde?

B.- Fue culpa de mi papá. Me dijo que me iba a traer temprano camino a su trabajo, pero habló para ver si les urgía que llegara y le dijeron que no, y pues le dio flojera y me trajo hasta ahorita en la patrulla.

A.- Ah, ¿entonces te trajo en la patrulla?

B.- Sí...

A.- No, yo nunca me he subido a una patrulla.

B.- ¡Uy! Con mi papá ¿cuántas veces no me habré subido a la patrulla?

A.- [Gesto de disgusto] No, yo no, pero sí me gustaría... pero subirme yo, no que me subieran.

En este caso, el argumento de B es utilizado por A para exteriorizar el hecho de que nunca se ha subido a una patrulla; esto, a partir del uso de una pregunta de apertura (“Ah, ¿entonces te trajo en la patrulla?”). Este proceso es muy similar al que define Charles Goodwin dentro del marco del análisis conversacional, al afirmar que “las oraciones surgen con la conversación”. De acuerdo con Goodwin, en una plática “el emisor puede reconstruir el significado de su oración al mismo tiempo que la produce con el fin de garantizar que sea oportuna para el receptor del momento” (Goodwin, citado en Ritzer, 2002: 318). La diferencia con lo que ocurre en una conversación egotista radica en que en ésta es el receptor quien reconstruye el significado de lo que el emisor dice, al trasladar el mensaje a su propia experiencia.

Ya hemos dicho que en un diálogo egotista el discurso del otro es visto y utilizado como un medio para hablar de sí mismo. Sin embargo, aun reconociendo este hecho, hace falta saber cuál es la intencionalidad específica del sujeto al asumir esta actitud. En estos términos, es posible hablar no de una, sino de varias posibles intenciones de quienes entablan una conversación egotista.

En primer lugar, una fuente de significados en el diálogo egotista es la *pregunta de apertura*. Al momento de ser planteada, esta pregunta ya contiene una *intención* concreta: quien emite el cuestionamiento sólo debe esperar a que éste sea respondido para generar un discurso centrado en sí mismo en términos de esa misma pregunta. Al mismo tiempo, el método de la pregunta de apertura también puede considerarse como una forma de justificar la intervención de los individuos en la conversación. De este modo, el contenido implícito de la pregunta es una afirmación del tipo: “Bien, al hacerte una pregunta te demuestro que me interesa lo que dices... ahora, escúchame tú a mí”. Así, aunque este mensaje no sea comprendido por el otro, la pregunta restringe sus posibilidades discursivas; es decir, desde que ésta es planteada, señala a quien la responde que en cuanto termine con su respuesta el turno será de su interlocutor.

Sin embargo, la particularidad más reveladora de una conversación egotista en términos de significados se hace observable cuando la entendemos como una **competencia** en la que los participantes exponen sus experiencias⁵. Al considerarla de este modo, deberíamos preguntarnos: ¿qué esperan conseguir los actores que participan en una conversación egotista? En términos de los objetivos que se persiguen, **un egotista puede esperar impresionar al otro u otros; puede intentar, mediante su discurso, motivar a su(s) interlocutor(es) a pedirle más detalles acerca de lo que dice. Inclusive, un egotista puede buscar convencer al otro de que lo que dice requiere de más interés**. La persecución de estos objetivos ocurre, pues, dentro de una competencia aceptada implícitamente por los participantes del diálogo.

⁵ De acuerdo con Peter Burke, desde el siglo XVI en Italia se condenaban las formas extremas de la competencia en la conversación, e incluso ahora se afirma que “[...] si la conversación es el equivalente verbal del juego de tenis, hay algunos participantes que juegan la partida para derrotar al adversario en lugar de hacer que la pelota se mantenga en el aire el mayor tiempo posible” (Burke, 1993: 118).

Teniendo en cuenta los posibles objetivos del egotista en la conversación, y que en general los temas giran en torno a acciones, experiencias, posesiones o logros, damos por hecho que en la competencia discursiva el actor tendría que incluir demostraciones de que sus experiencias son *más* interesantes, que las acciones que ha realizado tienen *más* relevancia y/o que sus posesiones y logros merecen *mayor* interés. Sin embargo, la competencia en el diálogo egotista no sólo se da en términos de lo que es “más” y/o “mejor”⁶. En una conversación egotista también se compete para hablar de lo que no se ha hecho o se ha hecho mal, de lo que no se tiene, de lo que no se ha vivido o no se ha logrado, de las malas experiencias, e incluso de los propios defectos y las fallas:

f) Dos personas caminando en el Centro histórico de la ciudad.

A.- Estaba viendo lo del crédito del carro que te dije, y todavía nada.

B.- No, yo una vez quise sacar... pero una moto, y te ponen un resto de requisitos.

A.- Estos me dijeron que estaban revisando mis papeles, porque parecía que uno no coincidía o algo así.

B.- No; a mí que por los requisitos y eso de la liquidez, y terminaron diciéndome que no iba a poder pagarla.

A.- No, yo creo que se van a poner payasos y no me lo van a aceptar.

Lo relevante en este ejemplo es el hecho de que la competencia discursiva ocurre utilizando como recurso experiencias negativas, en este caso, la imposibilidad o la carencia de recursos para obtener un bien a crédito.

3.2.- La conversación egotista: Definición.

Tras describir las características distintivas de un diálogo egotista, es posible establecer una definición para este tipo particular de conversación, definición que primero se plantea, y después se analiza en sus elementos:

Una *conversación egotista* es toda *interacción* en forma de diálogo informal dentro de la cual cada mensaje (necesariamente cargado de *atribuciones* individuales) de uno de los actores tiene como respuesta un mensaje del mismo tipo, es decir, atribucional, por parte del otro. En este intercambio de mensajes centrados en el yo se establece una competencia por el control de la conversación y

⁶ Independientemente del significado que le atribuyan los individuos a estos dos conceptos.

por ocupar el centro de la atención a partir del uso del discurso del otro como fuente para hablar de sí mismo. Tal interacción tiene como origen el cruce de actitudes egotistas individuales, cargadas de un contenido ególatra, egocéntrico y egoísta.

Al hablar de *interacción*, retomamos el concepto de Goffman, quien la define como “[...] la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (Goffman, 1997: 27).

Las *atribuciones* en un discurso egotista incluyen el conjunto de acciones, logros, experiencias o posesiones que el individuo se atribuye a sí mismo. Por sí mismo, este ejercicio atribucional no es fuente de conflictos: el conflicto proviene del choque de dos o más discursos centrados en el yo —es decir, atribucionales— los cuales, más allá de complementarse, se repelen.

El hecho de que la conversación sea *informal* también es indispensable. Puede existir una conversación egotista informal dentro de un contexto de formalidad⁷, pero cuando el propio contexto exige la sujeción a normas que no corresponden a la cualidad informal y espontánea del diálogo, es difícil reconocer la diferencia entre una actitud egotista y una que no lo es. Esto es así porque, si existe un tema prefijado o si la interacción se halla mediada por un individuo, la posibilidad de transferir otras experiencias a la propia se ve limitada, junto a la posibilidad de interrumpir a los interlocutores.

Teniendo en cuenta la estructura, significados y temas de una conversación egotista, si caracterizamos una conversación de este tipo usando las categorías de Goffman, podemos afirmar que en ésta no existe una *apariencia de acuerdo*⁸, dado que,

⁷ Por ejemplo, dos o más individuos pueden sostener una conversación informal en el espacio de descanso en una junta empresarial. Sin embargo, en cuanto ésta se reanuda, y dado su carácter absolutamente formal, cualquier libertad en términos de contenidos y estructura del diálogo queda anulada bajo el peso de la norma, ya que ésta impone una estructura y un contenido o tema prefijado a la interacción. Un caso similar es el de la escuela; sin embargo, en este espacio algunas veces, dependiendo de la situación, no existe tanta distancia entre la clase “formal” (aquella en la que no hay interacción verbal entre maestro y alumnos, o entre alumnos, y cuando la hay, ésta se encuentra mediada por el profesor) y la posibilidad de intercambiar ideas, opiniones o experiencias de manera informal y/o espontánea.

⁸ Recordemos que la apariencia de acuerdo existe cuando, a partir de un comentario inicial en una conversación, las opiniones del o los interlocutores son compartidas por los distintos individuos, quienes, para lograr esto, reprimen sus sentimientos sinceros inmediatos y “encubren sus propias necesidades”.

aunque en la conversación el tópico es compartido, los individuos no encubren sus necesidades discursivas ni reprimen sus sentimientos inmediatos al interrumpir al hablante para expresar sus propias experiencias. Al mismo tiempo, el diálogo egotista cumpliría sólo a medias con el principio de *consenso de trabajo*⁹, ya que se puede mostrar afecto en el curso de la conversación, pero no hay reciprocidad en el interés y el respeto al no valorar el discurso y las ideas del otro.¹⁰

4.- EGOTISMO Y CONVERSACIÓN EGOTISTA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

4.1.- Estudios sobre el egotismo en la escuela

Dentro del ámbito educativo, el egotismo ha sido analizado desde distintas perspectivas. Los estudios realizados se centran en la observación de conductas a partir de experimentos grupales, cuyo fin es determinar el nivel de *atribución* de los alumnos. Dichos estudios pertenecen a los campos de la Sociometría y la Psicología social; entre los investigadores más representativos se encuentran Rowland S. Miller, Walter G. Stephan y Cookie Stephan¹¹.

No obstante, aunque estos estudios están referidos al fenómeno del “egotismo”, éste no responde a la definición presentada en este ensayo: por lo general, en aquellos trabajos el egotismo es sinónimo de *egocentrismo*; además, las conductas analizadas dejan de ser espontáneas desde el momento en que se realiza una entrevista a los sujetos, de tal forma que estos trabajos no pueden conformar un referente comparativo frente al análisis de conversaciones.

⁹ El consenso de trabajo existe cuando entre los individuos que conversan se mantiene una apariencia recíproca de *afecto, respeto e interés* por el otro.

¹⁰ Así como Goffman reconoce que no existe el ideal de interacción en el que “[...] cada individuo expresa cándidamente lo que en realidad siente y honestamente coincide con los sentimientos expresados” (Goffman, 1997: 21), la apariencia de acuerdo y el consenso de trabajo tampoco pueden reconocerse como fenómenos que en todos los casos aparecen idealmente juntos.

¹¹ Específicamente, se busca saber en qué casos y bajo qué condiciones los alumnos se atribuyen el éxito y las fallas de un trabajo en equipo. Así, de acuerdo con estos análisis, en una entrevista privada individual, los niños se atribuyen a sí mismos la responsabilidad por el éxito de su equipo y niegan su papel en el fracaso. Por el contrario, al hacerse la misma entrevista a todo el equipo, los niños asumen una menor responsabilidad por el éxito, al encontrarse sus compañeros presentes. De este modo, los individuos reducen su actitud “egotista” en público (Miller, 1985: 85).

4.2.- Egotismo conversacional en el ámbito escolar.

En este último apartado se realiza un análisis de conversaciones reales tomadas tanto de la calle como del interior de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Ya hemos visto que el espacio escolar como territorio físico deja de ser un criterio relevante para el análisis de conversaciones cuando se ha especificado que son los *temas*, y no el espacio físico, los que definen que una conversación se dé en el *ámbito educativo*, y son también los que nos permiten observar los significados que subyacen a estas conversaciones. Así, el objetivo de este breve estudio es saber en qué términos se da la competencia discursiva en un diálogo egotista cuyo contenido se centra en temas escolares para referir las experiencias, las acciones o los logros. Para esto, se debe tener en cuenta que existen recursos valiosos que se ponen en juego en la interacción *entre estudiantes*. Uno de los más importantes es el status. El **status** en el ámbito educativo se refiere a la posición de reconocimiento que recibe un estudiante a partir de sus logros y acciones por parte, en este caso, de sus compañeros¹². Así, pareciera evidente que la búsqueda del status de “buen” estudiante¹³ conlleva una competencia por exponer verbalmente los logros y acciones **positivas**, dejando de lado la cara negativa del trabajo escolar individual. De este modo, nos planteamos la pregunta ¿la competencia en una conversación egotista centrada en temas escolares sólo se da en términos positivos, teniendo en cuenta la búsqueda del status, cuya importancia es innegable entre los estudiantes?

¹² Sin duda los logros escolares son fuente de status al interior del grupo de clase o de amigos. Regularmente un pequeño éxito al interior de la clase sale a relucir, con o sin intención, en las conversaciones con otros compañeros. En cambio, los fracasos en exámenes o en clases normales no siempre son exteriorizados.

¹³ A diferencia de lo que puede suceder en otros contextos, en el ámbito escolar lo que es “más” y/o “mejor” sí tiene un significado concreto: lo que se valora en términos de rendimiento y de logros tanto en el marco del programa escolar como para los compañeros.

Consideremos el siguiente fragmento de conversación, que es un ejemplo de la competencia positiva en términos del trabajo en la escuela:

g) Conversación entre dos jóvenes al interior de la UAM.

A.- ¿Sí preparaste tu reflexión escrita para la clase de al rato?

B.- Sí, ayer estuve casi toda la tarde haciéndolo.

A.- ¿Cuántas hojas hiciste?

B.- Creo que...cinco, ¿o no? Ni me acuerdo.

A.- No, yo hice cuatro...creo

B.- No, es que ahora sí dije “o trabajo o trabajo”.

A.- No, yo hice cuatro y siento que sí le eché ganas.

En esta conversación existe una pregunta de apertura, emitida por A. La respuesta de B, de inicio, no es respondida por A en términos egotistas, sino que aparece en forma de otra pregunta, que sí es una *pregunta de apertura* en el sentido del que ya se habló antes. Esta pregunta de apertura tiene una intención implícita concreta: dar la pauta para expresar después un comentario centrado en sí mismo (“No, yo hice cuatro...creo”), a partir del cual continúa el diálogo “autocentrado”.

En el siguiente ejemplo se observa una variación en el sentido de competencia que existe entre dos estudiantes:

h) Dos jóvenes caminando por la calle

A.- Sí, mi mamá me dijo que me pusiera a estudiar inglés, pero de por sí siempre he sido medio burro para eso.

B.- Bueno, al menos tú ya lo intentaste. No, yo desde que supe que en la escuela iban a dar inglés dije “no, ya valió” [sic]; aparte yo creo que sí soy burro completo para eso, no medio.

A.- [Gesto de disgusto] No, yo creo que aunque entre a un curso no voy a aprender, además ni me interesa.

B.- No, seguro que voy a dejar de entrar a esa clase en la escuela.

Es posible observar que existe una competencia en términos negativos al hablar de las posibilidades de aprender inglés. En esta competencia parece no existir una preocupación por el qué pensará el otro; dicha preocupación pudo quedar anulada en el transcurso de la interacción. Al mismo tiempo, si entramos al terreno de las intenciones, éstas pueden incluir la búsqueda por despertar la necesidad en el otro de expresar comentarios de motivación, como “pues échale ganas” o “ándale, tú puedes”.

Una tercera conversación nos sirve para confirmar el hecho de que el sentido de competencia en el ámbito escolar puede contradecirse con la idea de la búsqueda de status; de este modo, los estudiantes establecen una competencia discursiva en términos de lo que **no** han logrado.

i) Dos jóvenes en un salón tras terminar un examen:

[En ningún momento de la conversación se establece un contacto visual]

A.- Ya sabía que no me iba a ir bien, aunque estudié un poco.

B.- No, yo ni siquiera estudié y ya te imaginarás.

A.- No, yo no me sentía segura, como que es de esas veces en las que das nomás [sic] un repaso y pues no se te queda nada aunque pienses que sí.

B.-No, yo creo que con suerte y sacaré un seis, y eso por el rollo que le puse.

A.- Pues a ver.

Aquí, la intención de los hablantes es motivar la pregunta “¿y por qué no estudiaste?”, lo cual implicaría ceder el centro de la atención en la conversación. La pregunta no se produce en ningún momento; si ésta se produjera, sería la propia conversación la que nos mostrara si esta pregunta es una muestra de interés o si se trata del recurso de la pregunta de apertura, en cuyo caso nos quedaríamos en la misma situación del principio: una conversación egotista, es decir, un diálogo de sordos. Esto nos muestra que incluso los fracasos son usados por los interlocutores para intentar ser el centro de atención en las interacciones.

CONCLUSIONES

Considero que con este análisis ha sido posible observar la importancia que tiene el análisis conversacional para describir las cualidades de las interacciones verbales egotistas en general y en el ámbito educativo en particular. En general, la interacción verbal egotista ha sido comprendida de mejor manera a partir del desglose de sus componentes: su estructura, sus tópicos y los significados puestos en juego dentro de estos diálogos.

En el caso del ámbito escolar, el análisis de conversaciones permite reconocer que aunque el espacio educativo físico es importante en el estudio de significados, éstos se encuentran sujetos a bases más internas, es decir, a los tópicos de los diálogos que se establecen entre los actores —estudiantes en este caso—, y que están mediados por factores sociales como el *status*. Así, la existencia de un sentido de competencia negativo en la conversación egotista dentro del ámbito escolar permite volver al debate sobre el fenómeno del status en grupos.

En este sentido, la existencia de una competencia verbal en términos negativos podría indicar que las interacciones entre estudiantes son relaciones entre individuos con aspiraciones personales no siempre asociadas a ser un “buen” estudiante. De igual forma, dentro de los grupos de amigos y estudiantes, la utilización de etiquetas dificulta la existencia de un sólo parámetro del “buen” estudiante: el concepto de “matadito” o “nerd”, implica que no todos quieren asumir dicha imagen. De esto se desprende que el reconocimiento escolar es algo que no siempre es buscado, e incluso puede ser consciente o inconscientemente evitado. Así, sería comprensible la existencia de competencias discursivas en términos negativos entre individuos para quienes el logro se resume en la mera aprobación de cursos.

Para finalizar, vale la pena señalar que es posible llegar a un análisis más completo de la conversación egotista desde otras perspectivas. Dicho análisis podría incluir algunos criterios de observación más específicos, como las relaciones de poder, la edad y el sexo de los hablantes, así como el parentesco y el tipo de relación que existe entre los individuos que sostienen una conversación egotista. Cada uno de estos

elementos podría dar lugar a investigaciones particulares. De igual forma, este trabajo también puede ser complementado con una caracterización rigurosamente lingüística de las conversaciones egotistas. Así, a partir de esta nueva visión podrían reconocerse otras particularidades propias de este fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA

- (1976): "Egocentrismo", en *La psicología moderna de la A a la Z*, Bilbao, Editorial Mensajero, 534 pp.
- (1996): "Egoísmo" y "Egotismo" en Howard Warren (comp.), *Diccionario de Psicología*, México, FCE, 383 pp.
- Burke, Peter (1993): "El arte de la conversación en la Europa moderna temprana" en *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*, Barcelona, Gedisa, pp. 115-153.
- Coulon, Alain (1995): "La revolución Etnometodológica" y "Un enfoque microsociológico de los fenómenos sociales" en *Etnometodología y Educación*, Buenos Aires, Paidós Educador, pp. 12-57.
- Goffman, Erving (1997): "Introducción" en *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp.13-28.
- Miller, Rowland (1985): Egotism in group members: "Public and Private Attributions of Responsibility for Group Performance", en *Social Psychology Quarterly*, vol. 48, No. 1, pp 85-89.
- Real Academia de la Lengua Española (2006): Voces "Egocentrismo", "Egoísmo", "Egolatría" y "Egotismo" en <http://buscon.rae.es/diccionario/cabecera.htm>
- Ritzer, George (2002): "Interaccionismo simbólico" y "Etnometodología" en *Teoría Sociológica Moderna*, Madrid, McGraw Hill, pp. 247-334.
- Schutz, Alfred (1964): "Las dimensiones del mundo social" y "El problema de la racionalidad en el mundo social" en *Estudios sobre Teoría Social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 32-91.